Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 0970878
Centre d'intérêt : 751

Talbot, Diane.

L'évaluation de la communication orale en classe, c'est possible : propositions d'activités d'évaluation des habiletés à communiquer oralement selon les objectifs du Programme de français, langue maternelle / Diane Talbot. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, c1987.
125 p. ; 28 cm.

Code : 884700. Bibliogr. : p. 123-125.

ISBN 2-920766-54-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Commission des écoles catholiques de Montréal. Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle

Descripteur(s) : Evaluation de l'apprentissage • Instrument d'évaluation • Critères d'évaluation • Habileté de communication • Communication verbale • Habileté verbale • Expression orale • Français (Langue) • Primaire (Ordre d'enseignement)

Dans ce document, l'auteure propose des activités d'évaluation permettant aux enseignantes de juger de façon plus objective l'habileté des élèves à communiquer oralement. Ces activités respectent l'approche mise de l'avant par le Programme de français au primaire. Dans la première partie, on décrit les critères généraux retenus pour l'évaluation. Ceux-ci permettent d'évaluer les habiletés qui servent à exprimer une opinion (discours expressif), à informer (discours informatif), à convaincre (discours incitatif) et à inventer un récit (discours poétique). Les critères choisis permettent de juger le contenu ainsi que la forme du message. La deuxième partie propose sept activités d'évaluation qui ont été expérimentées en classe. Pour chacune d'elles, on présente la description de l'activité, la grille d'évaluation et l'explication des critères utilisés.

Type de document : d

8990878

L'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE EN CLASSE, c'est possible

Propositions d'activités d'évaluation des habiletés à communiquer oralement selon les objectifs du Programme de français, langue maternelle

Diane Talbot

CECM
LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

L'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE EN CLASSE, C'EST POSSIBLE

Propositions d'activités d'évaluation des habiletés à communiquer oralement selon les objectifs du Programme de français, langue maternelle

Diane Talbot
Orthophoniste

Direction générale
Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle
884700

Direction du projet: Johane Tremblay

Révision docimologique: Diane Provençal

Conception graphique
de la page couverture
et des grilles
d'évaluation: Liliane Bedey

© La Commission des écoles catholiques de Montréal, 1987

Direction générale

Bureau de ressources
en développement pédagogique
et en consultation personnelle

ISBN 2-920766-54-6

Dépôt légal - 1er trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec

A Monique Hince, Rollande Turcotte et Claudette Yandle, enseignantes de l'école Baril, sans qui ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Étant donné que ce document s'adresse au personnel enseignant du primaire, nous avons privilégié l'utilisation du féminin lors de la rédaction puisque les femmes y sont majoritaires.

TABLE DES MATIÈRES

	page
CHAPITRE 1 INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 2 CRITÈRES GÉNÉRAUX D'ÉVALUATION.....	7
2.1 Critères généraux retenus pour juger le contenu du message.....	9
2.1.1 Discours expressif (Donner une opinion).....	13
2.1.2 Discours informatif.....	19
2.1.3 Discours incitatif (Convaincre).....	25
2.1.4 Discours narratif (Poétique).....	35
2.2 Critères généraux retenus pour juger la forme du message.....	43
CHAPITRE 3 ACTIVITÉS ET GRILLES D'ÉVALUATION.....	57
3.1 Activités d'évaluation: Discours expressif (Donner une opinion)	
3.1.1 "J'aime - J'aime pas".....	63
3.1.2 "Un enregistrement secret".....	69
3.2 Activités d'évaluation: Discours informatif	
3.2.1 "Je décris ce que je vois".....	77
3.2.2 "Une fois où j'ai eu peur".....	83
3.3 Activités d'évaluation: Discours incitatif (Convaincre)	
3.3.1 "Pour la fête, nous devrions".....	91
3.3.2 "Maman, papa, est-ce que je peux ?".....	97
3.4 Activités d'évaluation: Discours narratif (Poétique)	
3.4.1 "Un spectacle de marionnettes".....	107

ANNEXES

I - Liste des phénomènes linguistiques à plus forte probabilité d'occurrence selon les types de discours..... 117

II - Adaptation des grilles d'évaluation en fonction d'un bulletin descriptif..... 119

BIBLIOGRAPHIE..... 121

REMERCIEMENTS..... 127

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Le Programme de français, langue maternelle, souligne l'importance d'un modèle fonctionnel pour l'apprentissage de la langue. L'enfant développe des habiletés à parler, à lire ou à écrire parce qu'il en a besoin, parce qu'il a un but: celui de réussir sa communication dans un contexte donné et selon les interlocuteurs en présence. Cette nouvelle approche a entraîné des ajustements importants au niveau de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages. Toutefois, l'évaluation des habiletés à communiquer oralement est demeurée concrètement difficile pour un bon nombre d'enseignantes. Encore aujourd'hui, peu d'outils d'évaluation ont été proposés pour les soutenir dans cette démarche. Quiconque veut élaborer des outils d'évaluation de la communication orale se bute à plusieurs obstacles inhérents à la matière à évaluer, ainsi qu'au contexte scolaire actuel. Voici les grandes lignes de la problématique qui s'en dégage.

PROBLÈMES RENCONTRÉS FACE À L'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE:

Le peu d'activités d'apprentissage réalisées en classe:

L'évaluation a pour but de mesurer les apprentissages effectués par les élèves, mais peu d'activités visant l'apprentissage des habiletés à communiquer oralement sont vécues en classe. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette situation: les rôles polyvalents que doit jouer l'enseignante lors de la mise en place de telles activités (animatrice, pédagogue, observatrice...), le nombre d'enfants locuteurs en présence qui alourdit la gestion de la communication, le manque de temps disponible dans la grille-horaire dû aux nombreux apprentissages à réaliser en cours d'année. Enfin, pour créer une situation de communication signifiante, l'enseignante doit souvent s'impliquer personnellement dans le processus, ce qui n'est pas toujours facile.

L'absence d'objectifs d'apprentissage terminaux:

À cet effet, le Programme de français précise que: "Pour l'enseignement de la langue orale, aucun objectif annuel minimal n'est fixé à cause de l'impossibilité de déterminer pour chaque âge un développement uniforme, les résultats variant selon le milieu, la maturité, la situation, etc.".

En effet, les études qui mettent de l'avant l'approche fonctionnelle mentionnent invariablement l'absence de

recherches empiriques concernant le développement, chez les enfants d'âge scolaire, des fonctions de la communication et des formes linguistiques qui s'y rattachent. Selon McCaffrey (1980) qui a mené une étude systématique pour évaluer les impacts de cette approche en classe, des lacunes importantes sur le plan de l'évaluation des habiletés à communiquer oralement se retrouvent dans la majorité des programmes américains.

Il n'existe donc pas de points de départ solides sur lesquels l'évaluation pourrait s'appuyer pour juger la compétence à communiquer en fonction des niveaux d'âge des enfants. Seule l'expérience des intervenantes peut suggérer des pistes pour élaborer des critères d'évaluation valables.

La tendance à se centrer sur la forme du langage:

Les éducatrices et les intervenantes dans le milieu sont souvent aux prises, malgré elles, avec l'ancien modèle où le vocabulaire, l'intonation, l'intensité et le débit étaient les critères privilégiés sur lesquels était basée l'évaluation. Les enfants eux-mêmes ont intégré ce modèle, car il transparaît lors de l'objectivation des activités de communication orale. L'approche fonctionnelle demande à ce niveau un changement de valeurs. La forme du langage n'est plus considérée comme une fin en soi mais plutôt comme un moyen, un outil qui doit s'adapter à l'intention de communication, à l'interlocuteur et à la situation.

Cette tendance à se centrer sur la forme du langage est d'autant plus forte en ce qui concerne la communication orale que les règles d'éthique courantes privilégient un niveau de langue recherché, voire même emprunté aux règles du langage écrit. Ce n'est pourtant pas là l'objectif ultime du programme.

La simultanéité des opérations à effectuer:

L'évaluation d'une communication écrite se fait toujours de façon différée par rapport à la production écrite proprement dite, ce qui n'est pas toujours possible en ce qui concerne l'évaluation d'une communication orale. L'enseignante est alors aux prises avec l'animation de l'activité, l'observation des critères cibles ainsi que leur évaluation et ce, dans un très court laps de temps où la révision du jugement est pratiquement impossible. En plus de la lourdeur de la tâche, ce phénomène laisse place à une plus

grande subjectivité.

L'utilisation de moyens d'enregistrement audio-visuels apporte une solution très partielle au problème. Ceux-ci, en plus d'être souvent difficiles à mettre en place dans les écoles, créent un contexte de communication très spécifique qui ne peut rendre compte de l'ensemble des habiletés à communiquer.

L'écart entre la théorie et la pratique:

Même pour des spécialistes, dans un contexte expérimental contrôlé, l'analyse systématique de tous les éléments qui entrent en ligne de compte lors d'une communication orale, n'est pas une mince affaire. Alors, comment arriver à évaluer objectivement des habiletés aussi complexes en classe, là où l'utilisation de grilles de notation trop élaborées est impossible? L'écart entre l'utilisation d'un outil théorique plus fidèle à la réalité et celle d'un outil pratique très réduit, pour tenir compte du contexte, est énorme.

CONTENU DU DOCUMENT

En tenant compte de l'ensemble de cette problématique, le présent document propose des activités d'évaluation dans la continuité des propositions élaborées par le ministère de l'Éducation, pour l'évaluation formative de la communication orale (1984). Basées sur une revue de littérature, sur une consultation auprès de spécialistes en français, sur une expérimentation de plus de trois ans avec des enseignantes, les épreuves d'évaluation proposées se veulent des outils adaptés au besoin des éducatrices pour juger de façon plus objective l'habileté à communiquer oralement de leurs élèves.

La première partie du document décrit les critères généraux retenus pour l'évaluation. Respectant l'approche fonctionelle mise de l'avant dans le Programme de français, ces critères touchent particulièrement l'adaptation du message à l'intention de communication. Plus spécifiquement, les habiletés qu'ils permettent d'évaluer sont celles qui servent à exprimer une opinion (discours expressif), à informer (discours informatif), à convaincre (discours incitatif) et à inventer un récit (discours poétique). L'adaptation du message aux interlocuteurs et à la situation n'a pas été touchée directement.

Tout en fournissant à l'enseignante un moyen d'évaluer la communication orale, ces critères permettent de préciser les objectifs d'apprentissage à poursuivre en ce domaine. Ils seront donc utiles pour préparer des activités de formation préalables à l'évaluation et pour faire connaître aux élèves de façon plus précise le but de leur enseignement.

La deuxième partie du document contient sept activités d'évaluation qui ont été expérimentées en classe avec des enseignantes. Ces activités présentent des situations de communication variées et proposent ainsi des moyens différents pour gérer l'évaluation. Ces épreuves tentent de concilier certains aspects soulevés dans la problématique. Elles sont composées d'un nombre de critères jugés nécessaires pour évaluer l'habileté à communiquer, tout en tenant compte du contexte dans lequel est placée l'enseignante pour évaluer. Ces épreuves d'évaluation se veulent avant tout un point de départ pour arriver à évaluer la communication orale de façon plus objective. Nous espérons qu'elles inciteront les intervenantes concernées à les expérimenter, à les adapter et surtout à en créer de nouvelles.

> "Les processus structuraux reliés à l'acquisition du langage peuvent comporter des composantes innées (Chomsky 68), mais les enfants ne peuvent apprendre les fonctions de la langue qu'à travers un processus d'interaction sociale".
>
> (McCaffrey, A., 1980)

CHAPITRE 2

CRITÈRES GÉNÉRAUX D'ÉVALUATION

Les interventions préconisées dans ce document portent sur l'adaptation du discours, c'est-à-dire sur la modification appropriée du message, autant au niveau de sa forme (manière de dire) que de son contenu (choix de l'information), en fonction de l'intention de la communication (donner une opinion, informer, convaincre, inventer une histoire). Le Programme de français mentionne aussi d'autres objectifs d'apprentissage visant l'adaptation du discours selon les types d'interlocuteurs en présence ou selon les différentes situations possibles de communication. Tout en tenant compte de leur influence, ces objectifs n'ont pas été considérés comme cible principale de l'intervention dans le présent document.

Pour permettre l'évaluation plus systématique de la qualité du message en fonction de l'intention de la communication, un ensemble de critères généraux a été relevé. La première section de ce chapitre présente les critères généraux, spécifiques à chacun des types de discours, qui ont été retenus pour juger le contenu du message (choix de l'information). Dans la section suivante, les critères généraux, choisis pour juger la forme du message (manière de dire), sont présentés dans un seul bloc étant donné qu'ils sont communs à l'ensemble des types de discours.

L'ensemble de ces critères généraux a servi de cadre de référence pour bâtir les grilles d'évaluation spécifiques aux activités proposées dans le chapitre 3. Il est évident que tous les critères mentionnés ne peuvent être, à la fois, les objets d'une même évaluation. Ceux-ci doivent être adaptés au niveau d'âge des enfants concernés de même qu'à la situation de communication. Enfin, il est important de souligner que cette liste de critères généraux ne se veut pas exhaustive. Il faut plutôt la considérer comme étant un point de départ sur lequel peuvent se baser les apprentissages et l'évaluation de la communication orale de façon plus claire et plus objective.

Remarque:
Pour préciser certains critères, le document du ministère de l'Éducation: Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français, langue maternelle (1984), a souvent été utilisé. Les termes "choix de l'information", pour indiquer le contenu du message, et "manière de dire", pour indiquer la forme, y ont d'ailleurs été empruntés.

2.1 Criteres généraux retenus pour juger le contenu du message (Choix de l'information)

2.1.1 Discours expressif (Donner une opinion)

Le discours expressif est marqué par la subjectivité puisqu'il est centré sur l'émetteur. Il permet à chacun de révéler sa propre vision des choses. Il est relié ainsi au monde de l'émotivité et de l'affectivité. Le discours expressif peut servir à exprimer une émotion, un sentiment, ou encore une opinion. Ce document se concentre uniquement sur l'habileté à donner une opinion.

Plusieurs s'entendent pour souligner les difficultés inhérentes à l'évaluation de ce type de discours. Étant donné que le locuteur est maître de son expression, l'enseignante ne peut imposer de critères trop rigides sans changer l'intention même de celui qui s'exprime. Par contre, comme le précise Josée Valiquette (1979): "[...] le message doit être suffisamment accessible pour permettre d'entrer dans l'univers de celui qui nous le livre" (p.91). À la lumière de ces orientations, nous proposons donc certains critères généraux pouvant nous permettre d'évaluer l'habileté à donner une opinion. Ces derniers sont présentés dans le tableau I et chacun d'eux est expliqué par la suite.

TABLEAU I

CRITÈRES POUR ÉVALUER LE CONTENU
- DISCOURS EXPRESSIF -

(DONNER UNE OPINION)

1. **Au début:**

   L'élève énonce une opinion.

2. **Au milieu:**

   a) L'élève identifie les raisons qui motivent son choix.

   b) Les raisons évoquées sont suffisamment expliquées.

   c) Les raisons sont ordonnées.

   d) L'élève respecte les consignes données.

3. **À la fin:**

   L'élève conclut.

EXPLICATION DU TABLEAU I

1. **Au début:**

   L'élève énonce une opinion.

   L'élève présente son opinion, son point de vue. Il exprime son accord ou son désaccord (ex.: "J'ai beaucoup aimé le spectacle que nous sommes allés voir"). Il peut aussi réagir à l'opinion des autres (ex.: "Contrairement à ce que les autres pensent, moi je n'ai pas aimé E.T.") ou encore préciser son aptitude relativement à l'opinion qu'il veut émettre (ex.: "Même si je ne suis jamais allé en Floride, j'aimerais y vivre").

2. **Au milieu:**

   a) L'élève identifie les raisons qui motivent son choix.

      Ce critère fait la distinction entre une reformulation de l'opinion et la formulation de raisons réelles qui la motivent. Les enfants ont souvent tendance à répéter leur opinion pour la justifier (ex.: "J'ai aimé ça le spectacle parce que c'était le fun", "Je n'aime pas lire parce que c'est plate").

      Les raisons évoquées peuvent être de l'ordre des goûts, des sentiments, des valeurs personnelles de l'élève (ex.: "Je n'aime pas l'école parce que ça demande des efforts et que j'aime mieux m'amuser avec mes amis"). Elles peuvent aussi se baser sur des faits ou des expériences (ex.: "J'aimerais habiter en Floride parce qu'il fait chaud là-bas et que je n'aurais jamais besoin de mettre de marteau et de bottes d'hiver").

   b) Les raisons évoquées sont suffisamment expliquées.

      Les raisons émises doivent être suffisamment étoffées, élaborées, détaillées, précisées pour permettre à l'interlocuteur de comprendre pourquoi l'élève éprouve ce sentiment, pour l'aider à saisir

le caractère personnel de la prise de position, les couleurs du locuteur, c'est-à-dire sa vision propre et subjective du monde.

Dans l'exemple mentionné plus haut, si l'élève dit simplement qu'il aimerait habiter en Floride parce qu'il y fait chaud, il y a une raison évoquée mais elle ne permet pas de savoir quel rapport le locuteur a avec la chaleur. Pour se faire comprendre, l'élève devra expliquer que ça lui permettrait de se baigner toute l'année, ou encore qu'il pourrait ainsi faire souvent des pique-niques. Il s'agit ici de présenter en quelque sorte une justification personnelle, d'expliquer le pourquoi du pourquoi. Pour y arriver, l'élève pourra, entre autres, faire des descriptions qui expliquent les raisons évoquées.

> Ex.: "J'ai aimé notre visite au Jardin des merveilles parce que moi, j'ai toujours aimé les animaux. Quand j'étais jeune, j'avais un chien, un chat, un hamster et un canari, chez moi."

Le discours expressif appelle la notion de révélation de son moi aux autres. Josée Valiquette précise: "Pour cerner de plus près la fonction assumée par les discours de type expressif, notons que c'est à travers eux que nous apprenons à nous connaître les uns les autres, que nous dévoilons notre identité et révélons tant nos ressemblances que nos divergences avec autrui" (1979).

Parfois, l'explication des raisons qui motivent l'opinion émise peut même aller jusqu'au niveau de l'argumentation. En effet, certaines personnes tentent souvent de convaincre leurs interlocuteurs de la justesse de leur opinion dans le but de les faire changer d'idée. L'argumentation, quoique possible lorsqu'on donne une opinion, ne saurait cependant être un but, un objectif des activités expressives.

c) Les raisons sont ordonnées.

Pour éviter la confusion, s'il y a plusieurs raisons évoquées, il importe qu'elles soient ordonnées, regroupées afin d'éviter les enchevêtrements qui pourraient nuire à la compréhension du message. Ainsi, un élève qui fait constamment des retours anarchiques sur ce qu'il a déjà énoncé, rend son message plus difficile à comprendre.

L'élève peut établir une progression dans l'ordre des raisons émises en mettant la raison la plus significative pour lui, la raison principale, au début ou à la fin.

d) L'élève respecte les consignes données.

L'enseignante peut, selon l'activité proposée et les apprentissages à évaluer, émettre des exigences face au contenu du message à communiquer. Par exemple, elle pourrait aussi demander de formuler une opinion favorable et une autre défavorable sur un sujet.

Dans un autre ordre d'idées, l'élève doit respecter le thème proposé pour l'activité. Les raisons qu'il émet doivent, de même, être adaptées à l'opinion annoncée.

Certaines consignes préalables peuvent avoir trait au type d'interlocuteur en présence ou à la situation de communication comme telle.

3. À la fin:

L'élève conclut.

Au besoin, selon l'activité proposée, l'élève résume son opinion. Il peut aussi l'atténuer ou insister davantage pour en souligner l'importance. À certaines occasions, il peut même faire une suggestion.

2.1.2 Discours informatif

Le discours informatif est centré sur le référent. Le message livré se doit d'être le plus objectif possible. "Informer", pour Josée Valiquette, "c'est porter des faits pertinents à la connaissance d'un interlocuteur, censé les ignorer" (1979). Le locuteur présente une relation de faits, de connaissances, d'observations et laisse aux soins de l'interlocuteur la tâche d'interpréter, de juger.

Le tableau II donne la liste des critères retenus pour évaluer le contenu du discours informatif.

TABLEAU II

CRITÈRES POUR ÉVALUER LE CONTENU
- DISCOURS INFORMATIF -

1. Au début:

   a) L'élève annonce son sujet.
   b) L'élève explique le contexte.

2. Au milieu:

   a) Les informations sont des faits.
   b) Les informations sont pertinentes.
   c) Les informations sont suffisamment détaillées.
   d) Les informations sont organisées.
   e) L'élève respecte les consignes données.

3. À la fin:

   a) L'élève résume son propos.
   b) L'élève fait un commentaire personnel.
   c) L'élève conclut.

EXPLICATION DU TABLEAU II

1. Au début:

   a) L'élève annonce son sujet.

      L'élève présente le thème de ce qu'il va exposer. Il peut aussi énoncer les buts et donner un plan qui permettra aux interlocuteurs de mieux suivre la communication.

   b) L'élève explique le contexte.

      Selon le type d'informations à livrer, l'élève peut présenter ses sources d'information et expliquer comment il est allé les chercher.

      Dans la situation où l'élève informe d'un événement, il doit faire connaître les circonstances dans lesquelles cet événement s'est produit. Où cela se passait-il? Quand? Que faisait-il à cet endroit?

2. Au milieu:

   a) Les informations sont des faits.

      L'élève expose et explique des phénomènes objectifs, des faits issus de réalités observables. À l'opposé de l'opinion, reliée au discours expressif, Josée Valiquette précise que "l'information tente plutôt pour sa part de cerner et transmettre la façon dont le réel se passe, se déroule objectivement, la manière dont il se présente à l'ensemble des individus" (1979).

      Pour l'élève, il s'agit ici de distinguer entre une opinion où le monde est vu d'une manière personnelle et un fait où il est vu en terme de réalité

observable. De plus, ceci implique que lorsqu'il expose des faits, l'élève ne doit ni les juger, ni les critiquer, ni les commenter personnellement.

Notons que cette distinction entre le monde intérieur et le monde extérieur est très difficile chez les jeunes enfants étant donné leur égocentrisme. L'enseignante, tout en insistant sur cette différence, devra utiliser ce critère avec parcimonie en établissant clairement des attentes qui correspondent au niveau de ses élèves.

Pour illustrer une étape possible dans l'apprentissage de cette distinction, prenons l'exemple de l'activité "Je décris ce que je vois" proposée au chapitre 3 de ce document et qui a été expérimentée en début de 3e année. Les élèves devaient décrire l'objet caché dans un sac qu'ils avaient entre les mains, comme il se présentait réellement. Ils devaient donner des informations véridiques, ce qui signifie qu'ils ne devaient pas décrire des parties de l'objet qui avaient déjà existé ou qui étaient restées à la maison. On vérifiait ainsi si les élèves pouvaient distinguer entre la réalité observable par les individus en place et une autre réalité.

b) Les informations sont pertinentes.

Ce critère fait référence à deux concepts. La pertinence des informations peut être jugée en fonction des besoins des interlocuteurs ou en fonction du respect du sujet.

En effet, l'élève doit être capable d'évaluer les besoins d'information de ses interlocuteurs pour réussir sa communication sans quoi, il risque de leur donner des informations déjà connues d'eux. Pour qu'une information soit pertinente, elle doit être nouvelle, inédite pour les interlocuteurs. Par exemple, si un élève nous parle de son chat et qu'il nous dit qu'il a quatre pattes, deux yeux et une queue, les informations données ne sont pas pertinentes car elles n'apprennent rien à personne.

De plus, pour être pertinentes, les informations données doivent respecter le sujet qui a été annoncé. Les informations superflues, gratuites où on ne voit pas le lien entre le sujet traité et les détails apportés, ne sont pas considérées comme pertinentes. Par exemple, un élève informe sa classe d'un accident dont il a été témoin et explique longuement les réactions nerveuses de son chien à chaque étape des événements. L'abondance des informations concernant le chien n'est pas jugée pertinente dans le contexte.

c) Les informations sont suffisamment détaillées.

Ce critère fait appel à la précision des informations, à leur explication. L'élève apporte des détails suffisants pour permettre de mieux faire comprendre les informations qu'il donne aux interlocuteurs. Le terme "détails" est utilisé ici en tant qu'informations secondaires mais pertinentes, pour mieux expliquer les informations générales.

Dans un exemple mentionné plus haut, un élève informe sa classe d'un accident dont il a été témoin. Pour mieux nous faire comprendre l'énervement qui régnait après l'accident, il pourrait mentionner qu'un homme criait sur le coin de la rue, que les enfants pleuraient... et que son chien ne tenait plus en place!

d) Les informations sont organisées.

Pour éviter la confusion de même que les retours constants sur une information déjà donnée et pour faciliter la compréhension du message, les informations se doivent d'être organisées.

Selon le type d'informations présentées, elles peuvent être catégorisées par thème, présentées de façon chronologique ou exposées de façon logique en allant du général au particulier par exemple.

e) L'élève respecte les consignes données.

Plusieurs exigences peuvent être formulées de façon explicite par l'enseignante pour faciliter la tâche aux élèves ou pour mettre en valeur certains comportements de communication. L'enseignante peut ainsi imposer des thèmes sur lesquels elle voudrait être informée. Par exemple, si les élèves vont voir une pièce de théâtre à laquelle elle ne pourra assister, elle peut leur demander de l'informer à son retour sur l'histoire, les personnages, le décor, les costumes, etc...

Dans un autre ordre d'idées, l'enseignante peut exiger que les élèves citent leurs sources de références. Elle peut aussi imposer un nombre précis d'informations.

Certaines consignes préalables peuvent avoir trait au type d'interlocuteurs en présence ou à la situation de communication comme telle.

3. À la fin:

a) L'élève résume son propos.

L'élève souligne les idées directrices, les informations générales les plus pertinentes ou rapporte le déroulement de son exposé.

b) L'élève fait un commentaire personnel.

L'élève se permet d'exprimer une opinion, un jugement, une critique, un souhait ou un sentiment par rapport aux informations données.

c) L'élève conclut.

L'élève termine son exposé en présentant les conséquences des événements rapportés.

2.1.3 Discours incitatif (Convaincre)

Le discours à caractère incitatif peut avoir pour but de faire agir ou de convaincre un interlocuteur. Comme les deux activités d'évaluation proposées dans ce document ne concernent que l'habileté à convaincre, nous n'élaborerons ici que les critères généraux ayant trait à cette habileté.

Convaincre, c'est tenter de persuader son interlocuteur afin de le gagner peu à peu à son idée en faisant valoir des arguments.

Avant d'expliquer plus longuement chacun des critères sélectionnés, le tableau III en présente la liste.

2.1.3 Discours incitatif (Convaincre)

Le discours à caractère incitatif peut avoir pour but de faire agir ou de convaincre un interlocuteur. Comme les deux activités d'évaluation proposées dans ce document ne concernent que l'habileté à convaincre, nous n'élaborerons ici que les critères généraux ayant trait à cette habileté.

Convaincre, c'est tenter de persuader son interlocuteur afin de le gagner peu à peu à son idée en faisant valoir des arguments.

Avant d'expliquer plus longuement chacun des critères sélectionnés, le tableau III en présente la liste.

TABLEAU III

CRITÈRES POUR ÉVALUER LE CONTENU
- DISCOURS INCITATIF - (Convaincre)

1. **Au début:**

   L'élève annonce son but.

2. **Au milieu:**

   a) Les arguments sont de véritables justifications.
   b) Les arguments sont adaptés à l'interlocuteur.
   c) Les arguments sont plausibles.
   d) L'argumentation est organisée.
   e) L'élève respecte les consignes données.

3. **À la fin:**

   L'élève conclut, résume, insiste, s'engage.

EXPLICATION DU TABLEAU III

1. **Au début:**

   L'élève annonce son but.

   Selon le type de situation, l'élève fait connaître ce qu'il veut défendre, formule sa demande, identifie son option, etc.

2. **Au milieu:**

   a) Les arguments sont de véritables justifications.

   Dans ce document, le terme "justification" est employé strictement dans le sens de faire une preuve, une démonstration. Une justification peut se faire en faisant appel à des expériences personnelles, à des valeurs établies, en s'appuyant sur des faits ou encore en anticipant des conséquences. Ce terme a été choisi pour mettre en évidence la différence entre une preuve, et le constat simple d'une opinion ou d'un fait.

   Prenons l'exemple d'élèves qui ont à convaincre leur professeur d'être responsables du nettoyage des tableaux. Un élève pourrait affirmer: "ça devrait être moi parce que je suis bon là-dedans". Ce jugement, qui peut être vrai, n'est pas une justification. Il faudrait que l'élève prouve pourquoi il pense qu'il a des aptitudes à cette tâche. Cette assertion ne pourrait être considérée comme étant un argument.

   De la même façon, un élève peut présenter un fait, une observation objective sans les justifier, ce qui ne pourrait formellement pas être considéré comme un argument véritable. Dans la situation présentée plus haut, un élève pourrait affirmer: "Cela devrait être moi parce que j'ai toujours fini avant les autres". Veut-il insinuer qu'il pourrait laver les tableaux pendant la classe et qu'ainsi il n'y aurait pas de perte de temps ou veut-il souligner l'effort qu'il met à la tâche et la reconnaissance de cet effort? Il est évident qu'un interlocuteur averti, qui connaît l'élève, fera de lui-même les liens, les relations nécessaires. Il n'en reste pas moins qu'il n'y a pas eu une véritable justification au sens strict.

EXPLICATION DU TABLEAU III
(suite)

Toutefois,il est important de souligner que chez les plus jeunes, l'élaboration d'un simple constat à titre de preuve (tel que mentionné dans les exemples ci-dessus), devrait être considérée comme acceptable. Il s'agit en effet d'une étape importante dans l'apprentissage de l'habileté à convaincre qui se situe entre l'insistance, les menaces, les supplications et les réelles justifications. Cette habileté, qui sans contredit est la plus difficile des tâches langagières, consiste à apprendre aux enfants à faire des preuves, de réelles justifications, en procédant par étape, selon leur niveau. Les élèves devront ainsi en arriver à connaître la distinction entre une opinion, un fait et un argument.

Josée Valiquette, dans une étude théorique qui tente d'expliquer en détail chacun des types de discours du programme, souligne la complexité du message persuasif et expose des critères encore plus poussés:

> "La persuasion ne se contente pas d'exposer ces énoncés (jugement, observation), elle établit entre eux des relations formelles. Cette propriété reçoit le nom d'inférence, [...]. Plus nombreuses et habiles seront les relations ainsi ménagées, plus puissant sera le pouvoir de persuasion."
>
> (Josée Valiquette, 1979, p. 155)

Tout en tenant compte des limites des enfants du primaire à faire preuve d'une pensée formelle ou logique à cause de leur niveau de développement cognitif, il est possible de les stimuler dans ce sens. Un élève de 5e année, lors d'une activité consistant à faire le procès de son professeur adepte de la cigarette, s'est porté à sa défense en affirmant: "Si nous lui interdisons de fumer, il

faudra alors demander la même chose à tous les fumeurs. Avez-vous pensé à ce qu'il adviendrait des champs de tabac et des travailleurs qui en font la cueillette?" Cet élève avait ainsi réussi à ébranler l'opinion de toute la classe... et ce n'est que de justesse que l'enseignante a été proclamée coupable!

b) Les arguments sont adaptés à l'interlocuteur.

D'après Denise Gaouette, dans son article pour la revue Québec français de mars 1986: "Le discours incitatif est centré sur le récepteur. L'habileté à inférer permettra à l'émetteur de choisir le message affectif ou informatif propre à faire agir ou convaincre l'autre". La recherche de Burke, J.A. et Clark, R.A. (1980) nous propose quatre niveaux d'adaptation à l'interlocuteur. Leur étude qui porte sur le développement des habiletés à convaincre chez des enfants d'âge scolaire (6 à 12 ans) analyse le degré d'adaptation du message à l'interlocuteur et son rapport avec le développement socio-cognitif des enfants. Pour mener leur recherche, les auteures ont bâti une échelle hiérarchique, composée de quatre niveaux d'adaptation, qui a été retenue dans ce document.

L'exemple cité dans la recherche est le suivant: un enfant doit persuader sa mère de lui permettre de faire une fête à la maison.

NIVEAU 1:

L'enfant fait une simple demande sans aucune justification. Il ne fait que répéter sans cesse sa demande.

Ex.: "Maman, est-ce que je peux faire une fête?"

EXPLICATION DU TABLEAU III
(suite)

NIVEAU 2:

À ce niveau, la demande est encore basée sur les besoins de l'enfant, sur ses propres intérêts sans tenir compte de ceux de son interlocuteur. L'enfant pourra ici insister, faire du charme... etc.

Ex.: "Maman, je veux vraiment faire une fête, est-ce que je peux, s'il vous plaît?
S'il vous plaît! S'il vous plaît!"

Un enfant qui ferait des promesses impossibles, voire même des menaces, ne tiendrait pas plus compte des besoins de son interlocuteur et serait à ce niveau aussi.

NIVEAU 3:

À ce niveau, la demande de l'enfant tient compte du point de vue de l'autre, soit par anticipation ou en se servant de la réponse de l'interlocuteur, pour contre-argumenter. L'enfant pourrait partir des réticences de son interlocuteur en lui proposant des alternatives, en les réfutant ou en faisant des compromis.

Ex.: "Je n'inviterai pas trop de personnes et je te promets que nous ne serons pas trop bruyants".

Un tel message indique que non seulement l'enfant reconnaît que l'interlocuteur a des visions différentes des siennes, mais qu'il reconnaît aussi la nécessité de négocier directement avec ses objections.

NIVEAU 4:

À ce niveau, l'enfant s'adapte à la vision de l'autre, en lui faisant savoir les avantages que ce dernier aurait, s'il acquiesçait à sa demande.

Ex.: "Maman, tu sais que tu m'as dit que tu aimerais connaître mes amis. Je me demandais si je pouvais faire une fête. Ça te permettrait de les connaître et ça serait amusant".

Les auteures de cette recherche spécifient que pour stimuler le développement communicatif des enfants, un des objectifs est d'augmenter leur répertoire de stratégies communicatives et plus particulièrement celles qui permettent une meilleure adaptation à l'interlocuteur (niveaux 3 et 4).

Elles mentionnent qu'un autre objectif d'apprentissage est d'accroître la conscience qu'a l'enfant de l'utilisation appropriée de ces stratégies. En effet, il ne s'agit pas d'encourager les enfants à n'utiliser que le niveau 4, il s'agit de leur permettre de choisir la stratégie la plus adaptée à la situation. Par exemple une demande de niveau 1 peut être tout à fait efficace selon la relation qui existe entre le locuteur et l'interlocuteur, ou encore selon la situation.

c) Les arguments sont plausibles.

Pour être efficace, une justification doit minimalement être plausible. Les plus jeunes enfants, peut-être dans le but de mettre de l'emphase à leur demande, apportent quelquefois des justifications irréalistes, voire même illogiques. Par exemple, un enfant veut convaincre sa mère de faire du patin à roulettes dans la maison en lui promettant de ne pas faire de marques sur le plancher. Il est clair que

même si l'enfant tient compte des objections de sa mère, l'argumentation est irréaliste et ne réussira pas à influencer l'interlocutrice.

d) L'argumentation est organisée.

Pour aider la compréhension du discours, les arguments utilisés doivent être ordonnés ou regroupés. Ainsi, un élève qui fait constamment des retours anarchiques sur ce qu'il a énoncé précédemment, rend son message plus difficile à comprendre voire même confus.

Dans un autre ordre d'idées, l'élève peut établir une progression dans l'ordre des arguments émis en plaçant ceux qui sont les plus significatifs pour lui, au début ou à la fin de son discours. Ce critère doit toutefois être utilisé avec parcimonie lors de l'évaluation. En effet, l'expérience démontre que l'analyse du poids d'un argument par rapport à un autre s'avère très subjective et qu'elle est reliée directement aux valeurs de chacun des interlocuteurs.

e) L'élève respecte les consignes données.

L'enseignante peut imposer des consignes particulières au cours d'une activité dans le but de contrôler le niveau de difficulté et d'adapter la tâche au niveau de performance attendu des élèves. Par exemple, l'enseignante pourrait exiger un nombre déterminé d'arguments. Elle pourrait aussi demander que l'élève s'adresse à toute la classe en spécifiant ce que cela implique (contact visuel, volume de la voix, etc.).

EXPLICATION DU TABLEAU III
(suite)

---

3. À la fin:

   L'élève conclut.

   Selon le type de situation, au besoin, l'élève résume son argumentation, insiste, s'engage, met de l'emphase sur son option, etc...

2.1.4 Discours narratif (Poétique)

Dans ce document, le terme "narratif" a un sens spécifique. Il se définit comme une composante du discours poétique où le locuteur tente d'inventer une histoire, un récit, de créer une fiction qui peut quelquefois se rattacher à des éléments du réel mais qui, en soi, fait partie du monde de l'imaginaire. Il fait référence aux saynètes, aux scénarios de marionnettes, aux contes, aux histoires impossibles, etc.

L'élève, lors d'un discours narratif, peut avoir recours à toutes les autres fonctions de la communication. À l'intérieur de son récit, il pourra exprimer des sentiments, exposer des faits, convaincre ou faire agir. Ce qui distingue le discours narratif des autres types de discours, ce sont les moyens que le locuteur prend pour aider le spectateur à accéder au monde qu'il veut évoquer. Denise Gaouette souligne cette distinction: "Le discours poétique, qui est surtout centré sur l'émetteur, se caractérise par un usage particulier du code" (1986).

Les critères d'évaluation retenus vont donc dans ce sens. Ils sont présentés dans le tableau IV qui suit.

TABLEAU IV

CRITÈRES POUR ÉVALUER LE CONTENU
DISCOURS NARRATIF - (Poétique)

PERSONNAGES

1. a) L'élève identifie son ou ses personnages.
   b) L'élève présente les traits caractérisant son ou ses personnages.

HISTOIRE

2. Au début, l'élève présente:
   a) le ou les personnages en présence
   b) le lieu et le temps
   c) l'action de départ

3. Au milieu, l'élève montre:
   a) la transformation de la dynamique
   b) le développement de l'intrigue

4. À la fin, l'élève amène:
   a) un dénouement
   b) une conclusion
   c) la raison du départ du ou des personnages

AUTRE

5. L'organisation de l'histoire installe:
   a) une logique dans le temps et l'espace
   b) une progression en vue d'un effet désiré

6. L'élève respecte les consignes données.

EXPLICATION DU TABLEAU IV

PERSONNAGES

1. a) L'élève identifie son ou ses personnages.

Tout au cours de l'histoire l'élève nomme, présente ses personnages que ce soit de façon directe ou indirecte. Le spectateur doit toujours comprendre qui parle, à qui et de qui il est question.

b) L'élève présente les traits caractérisant son ou ses personnages.

Tout au cours de l'histoire, l'élève installe la ou les particularités de ses personnages. Il s'agit d'abord pour le spectateur de situer chacun des personnages. Est-ce un adulte, un animal, un extra-terrestre? De quel sexe est-il? Quel âge approximatif peut-on lui donner?

L'élève peut livrer aussi des caractéristiques qui aideront à comprendre les actions, les décisions du personnage. Est-il riche, pauvre, malade? S'agit-il d'un mécanicien, d'un sportif, d'un magicien? Est-il peureux, grincheux, frivole, gourmand? Déteste-t-il quelque chose en particulier?

Ce sont souvent les actions dans lesquelles le personnage est impliqué, qui révèlent les traits significatifs de son comportement ou de sa personnalité.

HISTOIRE

2. Au début, l'élève présente:

a) Le ou les personnages en présence.

Au début d'une histoire, les auditeurs doivent pouvoir situer le ou les personnages qui évoluent, sans quoi ils risquent de s'y désintéresser.

b) Le lieu et le temps.

Au début de l'histoire, les auditeurs doivent connaître où se déroule l'action et quand elle se situe. Ces caractéristiques n'ont pas toujours besoin d'être énoncées comme telles, l'action dans laquelle le personnage est engagé peut indiquer le lieu et/ou le temps de façon implicite. Si au début de l'histoire le personnage dort, les spectateurs pourront facilement déduire que c'est la nuit et qu'il est dans son lit.

Par contre, l'élève doit mentionner les caractéristiques auxquelles on ne peut s'attendre généralement. Par exemple, le personnage mentionné dort dans une grange. L'élève peut aussi avoir à spécifier ce que l'action propose. Par exemple, si le personnage cueille des fleurs, on déduit qu'il est à l'extérieur. Est-il dans un champ, dans un bois, dans un jardin? Par contre, ces précisions ne sont pas toujours nécessaires pour apprécier l'histoire.

Il est clair que cela demande à l'élève une capacité de se mettre dans la peau du spectateur. L'enseignante adaptera ses exigences en fonction du niveau d'âge des enfants.

c) L'action de départ.

L'élève installe son personnage dans une action au début de l'histoire. L'action de départ peut ne pas avoir de lien avec ce qui se passera au cours de l'intrigue. Cette action sert souvent à installer les caractéristiques du personnage, le lieu et le temps où se déroulera le récit.

3. Au milieu, l'élève montre:

a) La transformation de la dynamique.

Le terme "transformation de la dynamique" est utilisé au sens large pour expliquer comment l'élève

amène la problématique inhérente à tout récit. Ce qui avait été installé au début comme dynamique se voit perturbé par un élément déclencheur (ex.: l'annonce de l'arrivée de la tante Gertrude) ou par un problème (ex.: on ne retrouve plus la flûte enchantée).

b) Le développement de l'intrigue.

Le développement de l'intrigue signifie que la problématique installée s'amplifie peu à peu avant d'atteindre son paroxysme. Par exemple, il peut y avoir une série de tentatives de solutions qui échouent les unes après les autres. Il peut aussi y avoir d'autres revirements de situation mais qui ne règleront pas la problématique, ils serviront plutôt à l'intensifier.

L'enseignante peut proposer un modèle pour aider les enfants à développer leur histoire en se basant sur des contes ou des récits connus. Par exemple, elle pourrait suggérer que le personnage central rencontre plusieurs personnages afin de trouver une solution au problème.

4. À la fin, l'élève amène:

a) Un dénouement.

Le dénouement est le point où aboutit une intrigue dramatique. Il s'agit de l'événement qui termine l'histoire. Ce peut être une solution au problème, un revirement de la situation qui annule la problématique ou la fait voir d'un angle plus acceptable. C'est, en quelque sorte, le retour au calme après la tempête. Que le dénouement soit triste ou heureux, le cours de la vie pourra continuer.

b) Une conclusion.

La conclusion d'un récit fait appel ici à la morale de l'histoire, à une leçon à tirer, à une projection dans la vie future des personnages, voire même à une question lancée aux spectateurs.

La conclusion telle que définie n'est pas l'apanage de tous les récits, elle devra être exigée par l'enseignante pour être évaluée.

c) La raison du départ du ou des personnages.

L'élève doit expliquer la cause, le motif qui amènent les personnages à disparaître. Trop souvent, nous voyons des spectacles se terminer en queue de poisson. L'élève doit justifier le départ de son personnage. Par exemple, il pourrait annoncer qu'il est l'heure de rentrer ou qu'il est fatigué et qu'il doit aller se coucher ou encore, qu'il doit faire une commission avant la fermeture des magasins... etc.

L'élève apprend ainsi à prendre congé, à terminer un échange avec un interlocuteur.

AUTRE

5. L'organisation de l'histoire installe:

a) Une logique dans le temps et l'espace.

Dès que l'élève a installé le lieu et le temps où se situe son histoire, il doit par la suite aviser les spectateurs, directement ou indirectement, de tout changement de lieu et de temps, sans quoi il peut être difficile pour eux de suivre le cours des événements. Dans un récit, tout changement est possible. On peut faire des reculs dans le temps ou se transporter instantanément dans un autre lieu, dans la mesure où le spectateur possède les indices pour saisir ces changements. Un spectateur non

averti pourrait trouver le déroulement illogique, ne plus comprendre ce qui se passe et perdre ainsi de l'intérêt.

b) Une progression en vue d'un effet désiré.

L'élève peut, au cours de son récit, augmenter la tension dramatique en faisant une progression dans l'ordre des événements présentés.

Il peut aussi, tout au cours de son récit, provoquer des moments inattendus. Ceux-ci sont souvent dus à la façon dont le narrateur a amené les événements précédemment,car le spectateur est souvent porté à anticiper ce qui pourrait arriver normalement dans une situation donnée. Les effets de surprise sont certainement ce qui plaît le plus aux spectateurs lors des matchs d'improvisation.

6. L'élève respecte les consignes données.

L'enseignante peut imposer des contraintes de forme ou de style aux récits des élèves. Pour améliorer la qualité de la présentation, elle pourra par exemple interdire les batailles entre les personnages dans le cadre d'un spectacle de marionnettes. Pour mettre l'accent sur certains apprentissages récents, l'enseignante peut imposer une intention de communication au cours du récit; par exemple, elle pourrait exiger qu'à un moment donné de l'histoire, le personnage tente de convaincre quelqu'un. Comme nous l'avons déjà souligné, les contraintes imposées peuvent aussi permettre à l'enseignante d'adapter la tâche selon le niveau des élèves concernés.

2.2 Critères généraux retenus pour juger la forme du message (Manière de dire)

La forme d'un message se définit comme étant le code commun que plusieurs personnes se donnent pour communiquer leurs idées. Il s'agit d'un mode de transmission. Dans le cas de la communication gestuelle, la forme du message est définie par les gestes, les mouvements des doigts, des mains et du corps qui servent à transmettre le contenu de ce message. Quand on parle de communication orale, ce sont plutôt des sons articulés, des mots, des structures de phrases, des intonations, etc. qui remplissent cette fonction.

L'établissement de critères d'évaluation, pour juger la forme d'un type spécifique de discours, présente plusieurs difficultés.

Comme souligné par Josée Valiquette (1979) et son équipe:

> "La raison pour laquelle il a toujours été difficile d'attribuer certaines formes linguistiques aux diverses fonctions vient de la polyvalence habituelle du lexique et des structures syntaxiques de la langue. En effet, les mêmes termes, les mêmes temps verbaux et autres phénomènes syntaxiques peuvent hypothétiquement émailler indifféremment les discours de tous types. Par suite, peu de faits de langue s'avèrent vraiment plus propres à telle fonction qu'à telle autre."

Sa solution: mettre en relief certains phénomènes linguistiques [illegible] la probabilité d'occurrence paraît plus forte selon l[illegible]. Cependant, les phénomènes linguistiques [illegible] ouvrage se rapportent généralement [illegible]te. (En annexe I, ceux [illegible] en communication orale ont été regroupés en fonction de chacun des types de discours.)

Cette priorité accordée à la langue écrite, dans l'enseignement du français, constitue justement un aspect [illegible]ant du problème. En effet, les intervenantes ont tendance à oublier la distinction fondamentale entre la forme du discours oral et celle de l'écrit. Par exemple, le phénomène de réduplication du sujet dans une même phrase peut être jugé comme étant correct à l'oral, alors qu'il est inacceptable à l'écrit. Lors d'une communication orale, le message est livré directement. Le locuteur doit décider instantanément de la formulation appropriée à son message. Le fait d'être en présence de son interlocuteur lui permet de corriger au besoin cette formulation et, à

certains moments, d'utiliser un vocabulaire plus implicite, sans pour autant diminuer la portée de son discours. Par contre, à l'écrit, l'émetteur se doit d'être plus explicite, puisque le locuteur est absent. Il a, par ailleurs, tout le temps voulu pour choisir les structures de phrases et les mots jugés convenables. Toutes ces considérations sont importantes lorsqu'on recherche des critères d'évaluation valables pour juger la forme d'un message transmis oralement.

Non seulement, la forme de l'oral est différente de celle de l'écrit dans son essence même, mais en plus, elle ne suit pas le même développement. Alors qu'un des buts de la scolarisation d'un enfant de six ans est de l'initier à l'apprentissage du code écrit, il a dès lors une maîtrise acceptable du code oral. L'enfant apprend à calligraphier bien qu'il sache déjà articuler. Pour pouvoir écrire, il doit apprendre les règles d'orthographe et de grammaire, alors que les règles morphologiques propres à l'oral sont, pour la plupart, maîtrisées. En ce qui a trait au code oral, les apprentissages visés sont de l'ordre du raffinement des structures déjà en place, contrairement à l'écrit, où il s'agit d'apprentissages de base.

C'est probablement à cause de la complexité de la langue orale, chez les enfants d'âge scolaire, qu'on ne retrouve pas d'études qui proposent un cadre général pour le développement de la forme du langage, à cette période. Quelques études longitudinales intéressantes décrivent l'évolution de certaines structures linguistiques. Citons comme exemple, l'étude de L. Emirkanian, C. Dubuisson et A. Boulanger (1982). Cet ouvrage traite du développement des propositions enchassées et de la catégorisation au niveau du nom, du syntagme verbal et de la phrase. Les données fournies sont très pertinentes, mais aussi très parcellaires par rapport à l'ensemble des phénomènes linguistiques reliés à une communication orale.

Autre élément à considérer: la simultanéité de la performance de l'élève, et de l'évaluation. A moins d'avoir systématiquement recours à l'enregistrement, ce qui n'est pas recommandé, la tâche de l'enseignante, lorsqu'il s'agit d'évaluer la communication orale, est complexe. Plusieurs opérations s'effectuent simultanément. L'analyse et le jugement du discours de l'élève doivent se faire en même temps qu'il livre son message. A cause de la vitesse des énoncés, prétendre à une analyse objective des détails de la forme serait illusoire. A-t-il utilisé des pronoms indéfinis? A-t-il employé trois nouveaux mots de vocabulaire? A-t-il utilisé une complétive circonstantielle? Il

est impossible de s'attarder à chacun de ces éléments dans une suite d'énoncés qui se déroulent aussi rapidement dans le temps.

De toute façon dans une approche fonctionnelle, la forme n'est pas le but de la communication mais plutôt son outil. Il ne faudrait donc pas la considérer comme l'élément prioritaire à évaluer. Il semble cependant essentiel d'inclure une appréciation de celle-ci dans une démarche évaluative sérieuse. La forme est le véhicule de tout message et par conséquent, elle est parfois la cause de l'insuccès de la communication. Il faut donc être capable d'en juger. Ainsi, l'évaluatrice pourra noter les difficultés remarquées. Elle sera alors à même d'aider l'enfant à poursuivre son apprentissage de la langue, en mettant en place des situations de communication orale appropriées.

Au primaire, les attitudes pédagogiques reliées à l'apprentissage de la forme orale pourraient se comparer à celles qui sont adoptées face à l'acquisition de la forme écrite, au secondaire. À moins d'avoir besoin d'une aide spéciale, l'élève du secondaire devrait avoir maîtrisé les bases du code écrit. Il continue cependant à progresser dans cet apprentissage. L'enseignant continue à travailler et à évaluer cet aspect du code, mais ne le considère plus comme un objet d'apprentissage ultime.

De plus, des études récentes, à partir d'enfants présentant des troubles de la communication, tendent à prouver l'hypothèse que, de toute façon, en travaillant sur les aspects d'ordre fonctionnel et sur le contenu, la forme des messages s'en trouverait elle aussi transformée, sans pourtant y avoir porté une attention particulière (C. Sarrazin, A. Morissette (1982), C. Labonté, S. Martin (1984)).

En tenant compte de toutes ces considérations, ce document propose des critères qui permettent d'évaluer la forme de façon globale, comme ayant ou non servi à soutenir l'intention de communication, dans un contexte donné, et selon les interlocuteurs en présence. L'évaluation sert donc à juger globalement si la forme a bien véhiculé le message qu'elle avait à livrer ou si elle lui a nui.

Dans ce contexte, les épreuves d'évaluation présentées ici n'octroient, en général, que 30% des points à la forme, à moins qu'un aspect formel en particulier ait fait l'objet d'un apprentissage préalable, ou que la situation de communication proposée pour l'évaluation le commande de façon spécifique.

La suite de ce chapitre tente d'expliquer chacun des quatre critères généraux sélectionnés pour évaluer la forme des discours.

TABLEAU V

CRITÈRES POUR ÉVALUER LA FORME

1. Les structures de phrases.
2. Le vocabulaire.
3. L'[illegible] (le volume, [illegible] débit, l'articulation).
4. L[illegible], la mimique et les procédés particuliers.

EXPLICATION DU TABLEAU V

1. Les structures de phrases.

Le terme "structure de phrases" est utilisé dans le sens de "syntaxe". Selon L. Bloom et M. Lahey (1978), la syntaxe se définit par les différentes façons dont les unités de sens sont combinées les unes aux autres pour former des phrases. La syntaxe se rapporte donc à l'ensemble des règles qui régit l'organisation des phrases. Les unités de sens mentionnées peuvent être des mots ou des éléments morphologiques tels: les marques distinctives pour indiquer le genre ou le nombre, les suffixes des verbes qui indiquent le temps, etc... Il ne faut toutefois pas perdre de vue les différences déjà mentionnées entre le code oral et le code écrit. Même si la terminologie employée est semblable, les règles, elles, ne le sont pas. Prenons l'exemple des marques du pluriel des noms. En oral, il s'agit simplement d'utiliser un article approprié (les, des...) tandis qu'à l'écrit, les règles grammaticales dictent d'adjoindre également un "S" à la fin du mot visé. Certaines règles grammaticales qui apparaissent évidentes aux adultes lettrés n'ont aucun rapport avec celles qui sont de mise en oral. C'est pourquoi, pour évaluer ce critère lors des activités d'évaluation proposées dans ce document, il est toujours mentionné que l'évaluatrice doit se fier à son jugement comme locutrice.

Étant donné qu'il n'existe pas de normes syntaxiques reflétant l'évolution de ces règles, l'enseignante devra, en plus, référer à son expérience personnelle pour savoir si les structures de phrases utilisées sont acceptables pour le niveau d'âge des enfants concernés.

Sans perdre de vue que les structures de phrases seront jugées en fonction de leur efficacité à faire passer le message, l'enseignante pourrait se poser les questions suivantes:

- Est-ce qu'il y a des mots ou des bouts de phrases qui ont été omis? La construction des phrases apparaît-elle complète?

- Est-ce qu'il y a des mots ou des bouts de phrases qui ont été mal insérés? La construction des phrases est-elle bizarre?

- La conjugaison des verbes irréguliers est-elle adéquate?

  Les indices de nombre et de genre utilisés respectent-ils le code oral?

- En général, la construction des phrases est-elle adaptée à la compétence linguistique des interlocuteurs concernés?

2. Le vocabulaire

Le vocabulaire pourrait se définir comme étant l'ensemble des unités de sens que sont les mots. La matière à évaluer est plus circonscrite que lorsqu'on parle de structures de phrases. Par contre, elle n'en est pas moins difficile à évaluer.

Que signifie un vocabulaire riche? Combien de mots différents doit-on observer lors d'une communication [illegible] pour qualifier le vocabulaire utilisé de "riche?" De la même façon "riche" vocabulaire dire "moins fréquemment employé dans la langue courante" dans ce sens, que signifie un vocabulaire riche pour un enfant de huit ans qui vit dans un quartier socio-économiquement défavorisé? Seule l'enseignante peut, à partir de son expérience personnelle, en juger.

De façon générale, pour évaluer ce critère lors des activités d'évaluation proposées dans ce document, il est toujours mentionné que l'évaluatrice doit se fier à son jugement. Par contre, contrairement aux critères relatifs aux structures de phrases, il est plus facile dans certaines activités spécifiques d'avoir des attentes plus précises par rapport à la qualité du vocabulaire. Prenons l'exemple d'une activité de type informatif concernant les moyens de transport et dont le vocabulaire s'y rattachant a été étudié précédemment. Lors de l'évaluation, on pourra s'attendre à ce que les élèves utilisent le mot juste pour identifier les moyens de transport dont ils font mention. De même, dans l'activité de devinettes "Je décris ce que je vois" proposée dans ce document, les

élèves savent, dès le départ, que le terme générique "affaire" n'est pas accepté. L'évaluation du critère se rapportant au vocabulaire en est d'autant facilitée que ce dernier est précis.

L'élaboration de tels critères n'est cependant pas toujours possible. En effet, il ne faut pas tomber dans le piège de figer la communication dans des règles formelles, strictes, qui effaceraient l'essence même de l'intention du discours à communiquer.

De façon générale, pour évaluer le vocabulaire utilisé, l'enseignante pourrait se poser les questions suivantes:

- Les mots utilisés sont-ils justes et précis?
  Ex.: Y a-t-il une utilisation abusive de mots fourre-tout?
  Y a-t-il des anglicismes?

- Le vocabulaire est-il adapté au contexte?
  Ex.: L'élève répète-t-il des mots importants pour les mettre en relief?

  Le vocabulaire est-il adapté au niveau de langue des interlocuteurs?
  L'élève utilise-t-il des mots trop recherchés?
  L'élève explique-t-il les mots "nouveaux"?

3. L'intonation (débit, volume, articulation).

Les termes, "intonation", "débit", "volume" et "articulation" sont employés ici dans le sens de procédés ayant pour but de servir à véhiculer le message. Ils sont des outils pour permettre au message de mieux atteindre les interlocuteurs en respectant le contexte et l'intention du discours. À moins de présenter un trouble de parole spécifique, un enfant de six ans en situation de communication réelle utilise spontanément l'intonation appropriée. Les jeux imaginaires auxquels il s'adonne et où il incarne une variété de personnages, en sont la preuve.

Ces critères, appelés "suprasegmentaux", deviennent des objets d'apprentissage scolaire quand l'élève doit les utiliser d'une façon particulière pour améliorer son habileté à convaincre, à informer ou à s'exprimer.*

Dans cet ordre d'idées, ces termes pourraient se définir comme suit:

intonation:	variation du registre de la voix (monotone ou vivante, emphatique ou neutre)
débit:	rythme de la parole ponctué par des pauses (rapide ou lent, saccadé ou régulier)
volume:	intensité de la voix (forte ou faible)
articulation:	mouvement du mécanisme bucco-phonatoire servant à faire entendre distinctement les sons de la langue (claire, nette, accentuée ou relâchée, molle, floue)

Ces caractéristiques sont regroupées dans cette section pour ne pas allonger la liste des critères à observer et, par conséquent, pour ne pas alourdir la tâche de l'évaluatrice. D'ailleurs, il est difficile d'arriver à une observation systématique de ces quatre points à la fois. C'est pourquoi, la caractéristique plus générale de l'intonation a été privilégiée dans les grilles d'évaluation proposées ultérieurement, à moins de vouloir mettre en évidence un des autres points à cause

* Il n'est pas question ici de troubles de la communication présents chez certains enfants d'âge scolaire, que ce soit un problème de langage affectant l'articulation, un trouble de voix se répercutant sur l'intonation et le volume ou un problème de bégaiement affectant le débit.

du contexte de communication. Il est possible de supposer d'ailleurs, que si l'articulation est molle ou que l'élève ne parle pas assez fort ou qu'il parle trop vite, l'intonation en sera affectée. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas spécifier la source du problème pour mieux la corriger. Il s'agit simplement de ne pas pénaliser inutilement l'élève puisque ces aspects de la parole s'influencent mutuellement.

Ceci dit, il est parfois important de mettre en évidence certains critères plus spécifiques lorsqu'ils sont jugés essentiels à la réussite de la communication. Par exemple, le volume deviendra un critère à privilégier lors de la présentation d'un spectacle de marionnettes où le locuteur est derrière un castelet à une bonne distance de la dernière rangée des spectateurs. Dans cette situation d'évaluation, d'ailleurs présentée comme activité dans ce document, l'articulation aurait pu aussi être un point d'évaluation spécifique mais nous n'avons pas voulu augmenter nos attentes à cause du niveau d'âge des enfants concernés. Prenons aussi l'exemple d'un discours à caractère incitatif (faire agir) où il est essentiel que l'élève parle plus lentement afin de donner du temps aux interlocuteurs pour assimiler le message. Le critère du débit serait alors à évaluer de façon spécifique.

En plus d'être souvent des conditions essentielles à la réussite de la communication orale, l'intonation, le débit, le volume et l'articulation servent à mettre en relief certaines parties du message. Ils contribuent alors à maintenir l'attention des interlocuteurs. C'est souvent la variation de ces éléments qui alimente l'intérêt de la communication.

Ainsi:

- On peut accélérer le débit pour créer un climat de panique.

- On peut faire des pauses plus longues pour amener l'intrigue.

- On peut articuler de façon plus accentuée une phrase ou un mot importants d'un message.

- On peut articuler de façon plus relâchée pour incarner un personnage particulier.

- On peut baisser le volume de la voix pour créer un climat de confidentialité.

- On peut se servir d'un ton neutre pour démontrer une certaine objectivité.

- On peut moduler le ton de la voix pour faire passer des émotions.

Une mise en situation signifiante est essentielle pour arriver à travailler ou à évaluer ces éléments.

4. Les gestes, la mimique et autres procédés particuliers.

Il est clair que ces procédés paralinguistiques peuvent être utilisés avantageusement pour soutenir la communication. La mimique et les gestes permettront de laisser paraître l'émotion voire même de l'amplifier, d'affirmer l'assurance du locuteur ou encore de démontrer l'insistance nécessaire. Les procédés particuliers tels les photos, les schémas, les dessins viseront entre autres, lors d'un discours à caractère informatif, à clarifier les explications. L'utilisation d'éléments de costume, de décor ou encore de musique et d'éclairage rendra un spectacle plus vivant. En fin de compte, tous ces procédés de mise en relief de la communication permettront de soutenir l'intérêt des interlocuteurs.

EXPLICATION DU TABLEAU V
(suite)

Ces procédés paralinguistiques sont clairement identifiés dans le document du ministère de l'Éducation: Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle (1984). Ils sont par contre très difficiles à évaluer de façon objective. En effet, ils sont souvent noyés dans l'ensemble de la communication et leur observation systématique peut entraver l'évaluation de points plus importants. En tant que critères d'évaluation, il faut donc les utiliser avec parcimonie, lorsque la situation de communication en commande l'usage particulier.

CHAPITRE 3

ACTIVITÉS ET GRILLES D'ÉVALUATION

Ce chapitre présente, de façon concrète, sept exemples d'activités visant à évaluer les apprentissages face aux habiletés à communiquer oralement. Chacune d'elles comprend la description de l'activité proprement dite (avant, pendant et après), la grille d'évaluation où sont regroupés tous les critères retenus et enfin l'explication détaillée de chacun des critères en fonction de l'activité réalisée. Tandis que pour le discours narratif (poétique), une seule activité d'évaluation est proposée, deux activités ont été élaborées pour évaluer chacun des discours: expressif (donner une opinion), informatif et incitatif (convaincre).

Toutes les activités présentées ont été expérimentées en classe avec les enseignantes. Les grilles d'évaluation initiales ont donc pu être restructurées pour en faciliter l'utilisation et pour en augmenter la validité face aux objets d'apprentissage à évaluer. La majorité des activités ont été expérimentées au niveau de 3e année. Deux activités seulement se sont vécues à d'autres niveaux, soit en 1 ère année ("J'aime - J'aime pas") et en 5e année ("Pour la fête nous devrions..."). Il n'a pas été jugé pertinent de prescrire un niveau d'âge précis pour chacune des activités puisqu'il n'existe pas, ni dans le Programme de français, ni de façon générale dans la littérature, d'indications sur les niveaux d'apprentissage des critères mentionnés en fonction de l'âge des enfants. En fait, c'est l'expérience acquise au cours des activités d'apprentissage qui permet de jauger le degré de difficulté des critères sélectionnés et ainsi de les adapter à la clientèle d'enfants concernés. Ces activités sont donc présentées à titre d'exemples, d'indicateurs, et peuvent être transformées au gré de l'utilisatrice.

Chacune des grilles d'évaluation présentée met en évidence certains objets d'apprentissage sélectionnés parmi les critères généraux décrits au chapitre 2. Les critères d'évaluation choisis doivent être adaptés à la situation de communication, donc à l'activité proprement dite, de façon à ce qu'elle demeure signifiante. C'est pourquoi l'explication de chacun des critères d'évaluation présentés dans ce chapitre se rattache plus spécifiquement à l'activité proposée. Pour compléter les indications fournies ici, il faudra donc se référer au chapitre 2.

Les grilles d'évaluation proposées sont construites selon une approche de type critérié. Les échelles qui servent à juger chacun des objectifs d'une même activité d'évaluation, permettent l'accumulation de points jusqu'à concurrence de 100 à cause du type de bulletin à caractère

normatif utilisé présentement à la C.É.C.M. où le taux de réussite doit se chiffrer en pourcentage. Dans le cas où la consignation des résultats se ferait à l'aide d'un bulletin descriptif, un exemple de la procédure à suivre pour interpréter les grilles d'évaluation se retrouve en annexe II (Adaptation des grilles d'évaluation en fonction d'un bulletin descriptif).

Toutes les grilles d'évaluation proposées ont été révisées par une spécialiste en mesure et évaluation afin d'en assurer la validité au niveau du contenu. Ces propositions d'activités d'évaluation se veulent donc de bonnes pistes de départ pour permettre l'évaluation des habiletés à communiquer oralement en fonction de critères spécifiques plus objectifs. Il est à souhaiter qu'elles susciteront la création de nouvelles activités d'évaluation adaptées aux besoins spécifiques des intervenantes.

3.1 Activités d'évaluation: Discours expressif (Donner une opinion)

3.1.1 "J'aime - j'aime pas"

Objets d'évaluation

- Énoncer une opinion favorable et une opinion défavorable.
- Donner des raisons pour motiver chacune d'elles.
- Expliquer suffisamment les raisons évoquées.
- Utiliser son dessin pour soutenir le discours.

Matériel

- Papier, crayons de couleurs.
- Poubelle.

Mise en situation

L'enseignante discute avec les enfants des nombreuses enquêtes qui existent. (ex.: recensement) Elle propose aux enfants de faire une enquête [illegible] les goûts des enfants de leur âge. L'enquête portera sur ce qu'ils aiment le plus et ce qu'ils aiment moins. Peut-être auront-ils des surprises! L'enquête dévoilera que la majorité des enfants aime la crème glacée, ou encore que la majorité aime le pain dans le noir!

Consignes préalables

Les enfants dessinent sur deux papiers différents ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas du tout.

L'enseignante explique aux enfants les objectifs de l'activité (objets d'évaluation). Elle explique que non seulement ils devront énoncer leur opinion mais ils devront en donner les raisons avec le plus de détails possible, comme ils l'ont déjà fait dans d'autres activités. Elle donne des exemples:

"Si quelqu'un dit qu'il n'aime pas aller à la Ronde parce que c'est "plate"...cela ne nous fait pas comprendre vraiment pourquoi il n'aime pas cette activité... Par contre, s'il dit qu'il n'aime pas cela parce que les manèges vont trop vite et que ça lui donne mal au coeur, car sa digestion est souvent capricieuse...., cela nous indique quelles sont les raisons qui motivent son opinion d'une façon détaillée."

L'enseignante explique aux enfants qu'ils devront se servir de leur dessin pour présenter leur opinion.

L'enseignante laisse aux enfants un temps pour réfléchir à ce qu'ils vont dire.

Déroulement de l'activité proprement dite

Il est préférable de regrouper les enfants en cercle afin de permettre un climat d'écoute et le respect des opinions. De même, les enfants pourront mieux voir les dessins présentés.

Après avoir présenté ses deux opinions, l'enfant donne à l'enseignante le dessin représentant ce qu'il aime et jette dans la poubelle celui qui représente ce qu'il n'aime pas.

L'enseignante laisse parler chaque enfant sans lui poser de questions ni faire d'interventions, afin de ne pas fausser l'évaluation.

Évaluation

Après chacun des exposés, l'enseignante cote la grille d'évaluation.

Grille d'évaluation- Discours expressif

" J'aime - J'aime pas"

/70 **Contenu - Choix de l'information**

Opinion favorable:

1. **L'élève émet une opinion favorable:** OUI 6 / NON 0

2. **L'élève donne une raison pour motiver son opinion:** OUI 7 / NON 0

3. **La raison évoquée est suffisamment expliquée:** 16 — 12 — 8 — 4 — 0 (très … pas du tout)

4. L'élève utilise son dessin: OUI 6 / NON 0

Opinion défavorable

1. L'élève émet une opinion défavorable: OUI 6 / NON 0

2. L'élève donne une raison pour motiver son opinion: OUI 7 / NON 0

3. La raison évoquée est suffisamment expliquée: 16 — 12 — 8 — 4 — 0 (très … pas du tout)

4. L'élève utilise son dessin: OUI 6 / NON 0

/30 **Forme - Manière de dire**

1. Les structures de phrases sont correctes: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours … rarement)

2. Le vocabulaire est correct: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours … rarement)

3. L'intonation et le volume sont adaptés au contexte: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours … rarement)

Total: _____ %

Nom: _____

EXPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

Contenu - Choix de l'information

Opinion favorable

1. **L'élève émet une opinion favorable:**

   L'élève nomme ce qu'il aime le plus.

2. **L'élève donne une raison pour motiver son opinion:**

   L'élève énonce la ou les raisons qui expliquent son choix. Certains enfants auront tendance à reformuler leur opinion autrement (ex.: "parce que c'est le fun"). Il faut, ici, faire la distinction entre l'opinion et les raisons évoquées pour qu'elles soient valables.

3. **La raison évoquée est suffisamment expliquée:**

   La raison évoquée doit être assez étoffée pour faire saisir aux interlocuteurs pourquoi l'enfant éprouve ce sentiment. Par exemple, s'il dit "J'aime les fleurs parce que je trouve que ça décore", il donne une raison, répondant ainsi au critère précédent, mais les détails sont peu nombreux. L'enfant aurait pu expliquer dans quel contexte (ex.: ça décore les parterres des maisons). De même qu'il aurait pu spécifier ce qui fait que les fleurs aident à décorer (ex.: parce qu'elles ont toutes sortes de couleurs et de formes différentes, parce qu'elles sont délicates et sentent bon... etc.).

4. **L'élève utilise son dessin:**

   L'élève montre son dessin aux autres lors de son exposé. Il en explique certaines particularités (ex.: "Ici c'est moi et mon amie Karine, elle est plus petite que moi"). Il peut aussi s'en servir pour appuyer son explication.

EXPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION
(suite)

Opinion défavorable

Les mêmes critères d'évaluation que pour l'opinion favorable sont utilisés, adaptés cette fois-ci à l'opinion défavorable.

Forme - Manière de dire

1. **Les structures de phrases sont correctes:**

   L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si les structures de phrases utilisées ont bien servi l'intention de communication ou si elles ont nui en créant des "bruits" parasites au message.

2. **Le vocabulaire est précis:**

   L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si le vocabulaire utilisé a bien servi l'intention de communication.

3. **L'intonation et le volume sont adaptés au contexte:**

   L'intonation doit varier selon que l'enfant présente ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas. Le volume doit être suffisamment fort pour que le groupe entende bien.

3.1.2 "Un enregistrement secret"

Objets d'évaluation

- Énoncer deux opinions.
- Expliquer les raisons qui motivent le choix de ses deux opinions.
- Tenir compte du contexte et de l'interlocutrice.

Matériel

- Enregistreuse et cassette.

Mise en situation

Étant donné que c'est la fin d'une étape et qu'il s'est vécu plusieurs activités de communication orale, l'enseignante explique qu'elle aurait besoin de l'opinion de sa classe pour pouvoir améliorer ses activités l'an prochain. Elle voudrait savoir ce que les enfants ont beaucoup aimé et ce qu'ils ont moins aimé. Elle explique qu'elle aimerait se servir de l'enregistreuse car, de cette manière, les témoignages des enfants pourraient lui être transmis comme des secrets à elle toute seule. Une cassette-cadeau remplie de secrets!

Consignes préalables

L'enseignante écrit au tableau la liste des activités vécues en oral, avec l'aide des enfants.

L'enseignante explique aux enfants les objectifs de l'activité (objets d'évaluation).

Ex.:
- "Tu devras me dire l'activité que tu as aimée le plus et me dire ensuite pourquoi."
- "Tu devras me dire l'activité que tu as aimée le moins et me dire ensuite pourquoi."

- "N'oublie pas que tu me fais des secrets à moi toute seule"

Remarque: Chez les plus jeunes, il peut être très laborieux de trouver ce qu'ils ont moins aimé. Les activités d'apprentissage préalables sont ici très importantes. L'enseignante, selon le cas, pourra ou non insister sur l'importance de l'aspect "négatif" de la deuxième opinion émise.

L'enseignante laisse un temps aux enfants pour réfléchir à leurs opinions.

Déroulement de l'activité proprement dite

L'enregistreuse est placée en retrait de façon à ce que les autres enfants n'entendent pas celui ou celle qui parle. Pour contribuer au climat de secret, il serait bon que l'enregistrement s'effectue dans un endroit caché (entrepôt, vestiaire, paravent...).

L'enseignante nomme au hasard un enfant qu'elle conduit à l'enregistreuse. Elle lui explique qu'il n'a qu'à peser sur le bouton "pause" quand il est prêt et à repeser sur le même bouton quand il a terminé (on peut lui faire une démonstration). Elle lui rappelle les consignes et le laisse seul.

Durant cette activité les autres élèves sont occupés à un autre travail. Cela pourrait être un dessin exprimant leur opinion.

Grille d'évaluation- Discours expressif

" Un enregistrement secret"

/70 **Contenu - Choix de l'information**

1. **Première opinion:**

a) L'élève énonce son opinion: OUI 5 / NON 0

b) L'élève donne une raison pour expliquer son opinion: OUI 5 / NON 0

c) La raison évoquée est précise: 15 — 12 — 9 — 6 — 3 (très — peu)

d) Le discours énoncé respecte le thème : OUI 4 / NON 0

2. **Deuxième opinion:**

a) L'élève énonce son opinion: OUI 5 / NON 0

b) L'élève donne une raison pour expliquer son opinion : OUI 5 / NON 0

c) La raison évoquée est précise: 15 — 12 — 9 — 6 — 3 (très — peu)

d) Le discours énoncé respecte le thème: OUI 4 / NON 0

3. L'élève tient compte de l'interlocutrice: 12 — 9 — 6 — 3 — 0 (toujours — jamais)

/30 **Forme - Manière de dire**

1. Les structures de phrases sont correctes: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours — rarement)

2. Le vocabulaire est précis: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours — rarement)

3. L'intonation est adaptée au contexte : 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours — rarement)

Total: _____ %

Nom: _____

EXPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

Contenu - Choix de l'information

1. Première opinion

a) L'élève énonce son opinion:

Il nomme l'activité qu'il a préférée.

b) L'élève donne une raison pour expliquer son opinion:

Il énonce la ou les raisons qui motivent son choix. Certains élèves auront tendance à reformuler leur opinion (ex.: "parce que c'est le fun"). Il faut, ici, faire la distinction entre l'opinion et la raison évoquée pour qu'elle soit valable.

c) La raison évoquée est précise:

La raison est expliquée clairement de manière à pouvoir dégager le caractère "personnel" propre au discours expressif. Par exemple, un enfant qui dirait avoir apprécié une activité parce que ça lui donne de bonnes idées, n'aurait pas suffisamment expliqué la raison. Il aurait pu préciser, par exemple, que ça lui donne de bons arguments, de bons trucs pour convaincre sa mère de le laisser aller jouer dehors et qu'il s'en est servi par la suite. Ce n'est pas la longueur de l'énoncé qui est jugée ici, mais plutôt la clarté du contenu expressif qui a été livré.

d) Le discours énoncé respecte le thème:

Pour être pertinente, l'activité citée par l'élève doit avoir été vécue lors de la période de communication orale. De même, les raisons évoquées pour motiver ce choix doivent avoir trait au type d'activité vécue.

EXPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION
(suite)

---

2. Deuxième opinion

Les mêmes critères d'évaluation que pour la première opinion sont utilisés.

3. L'élève tient compte de l'interlocutrice:

Il doit être évident que l'enfant parle à son professeur, tel que mentionné dans la consigne. Plusieurs indices nous permettent d'évaluer ce critère:

- l'élève mentionne le nom de son professeur au cours de l'enregistrement;
- l'élève lui dit bonjour;
- l'élève parle à la deuxième personne (tu, vous).

Forme - Manière de dire

1. Les structures de phrases sont correctes:

L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si les structures de phrases utilisées ont bien servi l'intention de communication ou si elles ont nui en créant des "bruits" parasites au message.

2. Le vocabulaire est précis:

Étant donné que la liste des activités a été élaborée avant l'activité, il est facile de vérifier la précision du vocabulaire utilisé lorsque l'élève donne son opinion. Pour le reste, l'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle).

EXPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION
(suite)

---

2. Deuxième opinion

Les mêmes critères d'évaluation que pour la première opinion sont utilisés.

3. L'élève tient compte de l'interlocutrice:

Il doit être évident que l'enfant parle à son professeur, tel que mentionné dans la consigne. Plusieurs indices nous permettent d'évaluer ce critère:

- l'élève mentionne le nom de son professeur au cours de l'enregistrement;
- l'élève lui dit bonjour;
- l'élève parle à la deuxième personne (tu, vous).

Forme - Manière de dire

1. Les structures de phrases sont correctes:

L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si les structures de phrases utilisées ont bien servi l'intention de communication ou si elles ont nui en créant des "bruits" parasites au message.

2. Le vocabulaire est précis:

Étant donné que la liste des activités a été élaborée avant l'activité, il est facile de vérifier la précision du vocabulaire utilisé lorsque l'élève donne son opinion. Pour le reste, l'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle).

EXPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION
(suite)

J. L'intonation est adaptée au contexte:

Le climat de secret et de confidence devrait paraître dans le ton de la voix.

3.2 Activités d'évaluation: discours informatif

3.2.1 "Je décris ce que je vois"

Objets d'évaluation

- Organiser les informations:
  - . commencer par celles qui sont d'ordre plus général (indices pour découvrir la catégorie d'objets).
  - . donner ensuite les détails.
  - . énoncer suffisamment de détails pour pouvoir visualiser spécifiquement l'objet (couleur - forme - texture - dimension...).
- Utiliser un vocabulaire précis (ne pas employer le mot "affaire" lors de la description).

Matériel

Objets dissimulés dans un sac.

Mise en situation

Quelques jours avant l'activité, l'enseignante demande aux enfants d'apporter de la maison un objet qu'ils voudraient présenter à la classe. Elle explique que l'objet choisi devra demeurer secret jusqu'au moment de l'activité car il faudra essayer de le faire deviner aux autres. Il faut donc ne pas en parler à ses amis et le dissimuler dans un sac.

Consignes

Chaque enfant doit décrire son objet dissimulé, avec le plus de précisions possibles afin que toute la classe puisse le deviner et le visualiser à un point tel qu'on pourrait en faire le dessin.

Etant donné que cette activité peut s'assimiler à un jeu de devinettes dans lequel en général on doit donner le moins d'indices possibles, il est important de spécifier que dans ce cas-ci, c'est le contraire. En effet, l'information doit

être la plus complète possible, la plus détaillée possible, même si on a quelquefois l'impression que ce sera trop facile à deviner. L'expérience démontre que ce type de consigne est difficile à comprendre pour les plus jeunes. Même au début de la troisième année, les élèves ont tendance à faire des devinettes, ce qui n'est pas du tout le but de cette activité. (Pour le premier cycle, la mise en situation doit être plus étoffée. On pourrait, par exemple, jouer à faire des déclarations de vols au poste de police. Ainsi, chaque enfant décrirait précisément aux policiers (le reste de la classe), l'objet qu'il s'est fait voler dans le but de le retrouver. Dans ce cas, la grille d'évaluation présentée plus loin, devra être modifiée puisqu'on sait, dès le départ, le nom de l'objet. C'est plutôt la qualité des détails qui sera alors évaluée).

L'enseignante doit préciser ses attentes face aux objectifs spécifiques à cette activité (objets d'évaluation). Elle pourra même donner des exemples à partir d'objets de la classe. Par exemple, l'enseignante décrit son bureau sans le montrer:

> "Si je dis: c'est brun, cela a quatre pattes, c'est dur, c'est gros. Est-ce que vous pouvez deviner et même dessiner ce que je vois?"
> (On analyse pourquoi?)
>
> "Si je dis: c'est un meuble, cela sert pour écrire et ranger des feuilles, des livres ou des crayons. Il y en a un seul dans la classe. C'est en bois naturel et verni. Cela a la forme d'un prisme rectangulaire soutenu par quatre pattes. L'objet comporte trois tiroirs dont deux sont carrés et l'autre rectangulaire. Est-ce que vous pouvez deviner et même dessiner exactement ce que je vois?"
> (On analyse pourquoi?)
>
> "Est-ce que j'aurais pu rajouter des détails à la fin?"

Déroulement de l'activité proprement dite

1re étape: Tout le monde écoute, jusqu'au bout, la description de l'objet.

2e étape: Le groupe pose des questions de clarification.

3e étape: Les enfants essaient de deviner avec précision l'objet dissimulé, puis l'enfant locuteur dévoile son objet.

Évaluation

L'enseignante évalue après chacun des exposés. Elle peut profiter du moment où l'enfant va montrer son objet au groupe pour coter la grille.

L'évaluation ne porte que sur l'information livrée à la première étape de l'activité (description telle quelle).

Grille d'évaluation- Discours informatif

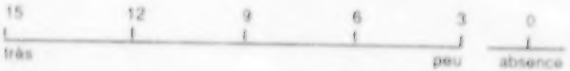
" Je décris ce que je vois"

/70 **Contenu: Choix de l'information**

1. Toutes les informations données sont véridiques: OUI 5 / NON 0

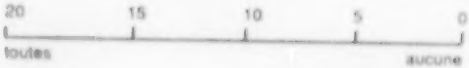
2. Les informations générales sont en nombre suffisant:

3. a) Les détails sont en nombre suffisant:



b) Les détails sont expliqués:

4. Les informations générales sont au début de l'exposé:



/30 **Forme: Manière de dire**

1. Les structures de phrases sont correctes:

2. Le vocubulaire utilisé est précis:

Total: _____ %

Nom: _____

EXPLICATIONS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

Contenu - Choix de l'information

1. Toutes les informations données sont véridiques:

   L'enfant a décrit l'objet dans le sac tel qu'il se présente. Il ne décrit pas des parties de l'objet qui sont restées à la maison ou qui ont déjà existé. Quand l'objet est dévoilé à la fin de l'activité, il est facile de relever les fausses pistes sur lesquelles il a conduit ses interlocuteurs.

2. Les informations générales sont en nombre suffisant:

   Les informations générales sont celles qui permettent de classer l'objet à l'intérieur d'une catégorie, d'un ensemble d'objets ayant des caractéristiques communes, et ce, de façon univoque, par exemple:

   "C'est un jouet".
   "Cela sert à voyager sur l'eau".
   "Cela sert à décorer".
   "C'est un instrument de mesure".

   Il doit y avoir suffisamment d'informations générales pour pouvoir deviner la catégorie à laquelle appartient l'objet, par exemple: si c'est une poupée, l'enfant doit dire que c'est un jouet et doit ajouter d'autres informations générales pour préciser la catégorie d'objets visée. Il peut dire, entre autres, que cela sert à jouer à la mère.

3. a) Les détails sont en nombre suffisant:

   Les détails font référence à une série de caractéristiques spécifiques à l'objet en présence (sa taille, sa forme, sa couleur, sa texture...).

   La suffisance des détails permettra de visualiser l'objet. C'est en voyant l'objet, encore une fois, qu'on peut s'apercevoir de l'omission de détails importants.

EXPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION
(suite)

b) Les détails sont très bien expliqués:

L'élève peut donner beaucoup de détails mais sans être capable d'expliquer leurs liens les uns avec les autres, ex.:

"C'est rouge, bleu et vert".

On aimerait savoir où est le rouge par rapport aux autres couleurs: "L'objet est rouge avec des pois bleus et il est posé sur une base verte".

4. Les informations générales sont au début de l'exposé:

Si les informations générales sont placées à la fin de l'exposé, il est fort probable que les détails élaborés aient été oubliés ou peu compris n'étant rattachés à aucune catégorie d'objets spécifique.

Forme - Manière de dire

1. Les structures de phrases sont correctes:

L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si les structures de phrases utilisées ont bien servi l'intention de communication ou si elles ont nui en créant des "bruits" parasites au message.

2. Le vocabulaire utilisé est précis:

Pour ce type d'activité, trouver le mot juste, spécifique et explicite est essentiel. Un détail élaboré avec un mot fourre-tout, tel que le mot affaire (ex.: il y a du rouge sur l'affaire), peut perdre toute sa signification et devient inutile.

L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle).

3.2.2 "Une fois où j'ai eu peur"

Remarque: Cette activité, qui par son titre présente un caractère expressif, a été classée au niveau du discours informatif à cause de la teneur des objets d'évaluation qui la composent.

Objets d'évaluation

- Au début du discours: expliquer le moment (quand?), l'endroit (où?) et le contexte avant l'événement.
- Au milieu du discours: raconter les événements qui ont occasionné la peur.
- À la fin du discours: expliquer la solution trouvée pour calmer la peur.

Matériel

Une enregistreuse et une cassette.

Mise en situation

L'enseignante explique qu'elle a eu une grosse peur cette semaine. Elle propose aux enfants de se raconter ensemble leurs peurs... d'essayer de se faire peur!

Consignes préalables

L'enseignante explique ses attentes face aux objectifs spécifiques de cette activité (objets d'évaluation). Elle peut les écrire au tableau. Elle donne des exemples pour les expliquer.

L'enseignante laisse du temps aux enfants pour réfléchir et trouver la peur qu'ils vont raconter (ex.: les enfants sont couchés sur leur bureau avec une musique d'ambiance).

Déroulement de l'activité proprement dite

La disposition des enfants dans la classe est très importante pour créer un climat propice à la confidence de l'explication d'une peur. Il est recommandé d'asseoir les enfants rapprochés les uns des autres autour de l'enregistreuse. Il est important de ne pas mettre l'accent sur le magnétophone mais plutôt d'amener les enfants à l'oublier afin qu'ils soient plus naturels. (Ne pas arrêter le magnétophone après chacune des interventions).

C'est l'enseignante qui débute l'activité en racontant une peur, elle crée ainsi le climat et donne le ton de confidence et de peur, exemple:

> "Vendredi dernier, j'étais seule à la maison. J'avais décidé de me coucher tôt pour reprendre des forces. Vers cinq heures du matin, le téléphone sonne chez moi. Je réponds un peu anxieuse à la pensée qu'il s'agit certainement d'une nouvelle importante. Mais au bout de la ligne, c'est le silence, quelqu'un est là mais ne dit pas un mot. Je raccroche et aussitôt le téléphone se remet à résonner dans la maison. Je décide de ne pas répondre mais la sonnerie se fait entendre inlassablement. Je ne peux dormir. J'ai très peur. Je vais voir à la porte et je vois des pas dans la neige juste devant chez moi. Le téléphone continue de sonner et la peur grandit en moi. Tout à coup, la sonnerie arrête. Je me précipite sur l'appareil et j'appelle la police. Le téléphone a sonné au moins une heure sans arrêt. Quand les policiers sont arrivés, ils m'ont rassurée en me donnant des conseils. J'ai pu me rendormir avec la lueur du jour."

L'enseignante laisse parler chaque enfant sans lui poser de questions ni faire d'interventions spécifiques afin de ne pas fausser l'évaluation.

Evaluation

C'est à partir de l'enregistrement que l'enseignante fera l'évaluation.

Grille d'évaluation- Discours informatif

" Une fois où j'ai eu peur"

/65 **Contenu - Choix de l'information**

Début:

1. L'élève explique la naissance de sa peur en identifiant:

a) le contexte — OUI 6 / NON 0

b) le lieu/ou le moment — OUI 6 / NON 0

Milieu:

2. Lorsque l'élève raconte sa peur:

a) L'information est riche, détaillée: 20 — 16 — 12 — 8 — 4 (très — très peu)

b) Les idées sont enchaînées de façon: 15 — 12 — 9 — 6 — 3 (très satisfaisante — insatisfaisante)

c) Les détails ont leur raison d'être: 12 — 9 — 6 — 3 — 0 (toujours — jamais)

Fin :

3) L'élève explique la solution trouvée pour calmer sa peur: OUI 6 / NON 0

/35 **Forme - Manière de dire**

1. Les structures de phrases sont correctes: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours — rarement)

2. Le vocabulaire est correct: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours — rarement)

3. L'intonation et le débit sont adaptés au discours: 15 — 12 — 9 — 6 — 3 (toujours — rarement)

Total: _____ %

Nom: _____

EXPLICATIONS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

Contenu - Choix de l'information

Début:

1. L'élève explique la naissance de sa peur en identifiant:

   a) le contexte: ce qu'il était en train de faire avant que ne survienne l'événement.

   b) le lieu ou le moment: Où? Quand? On ne cote qu'un seul des deux éléments car avec l'explication du contexte, l'une ou l'autre des deux réponses ressortent par elles-mêmes.

Milieu:

2. Lorsque l'élève raconte sa peur:

   a) L'information est riche, détaillée:

      Cela signifie, d'une part, que les informations sont assez nombreuses pour faire comprendre l'événement aux interlocuteurs, et d'autre part, qu'elles sont de qualité suffisante pour recréer l'ampleur de l'événement. Par exemple, un enfant qui se contenterait de dire "J'ai eu peur une fois où une grenouille a sauté sur moi", aurait présenté une information très peu détaillée.

   b) Les idées sont enchaînées:

      Elles sont ordonnées de façon chronologique ou en ordre logique.

   c) Les détails ont leur raison d'être:

      Les détails apportés sont compréhensibles pour l'interlocuteur. On voit le lien entre le thème et les détails. Il n'y a pas d'informations gratuites ou superflues.

Notons que si l'élève ne respecte pas le thème de l'activité, on cotera que les détails n'ont jamais leur raison d'être.

Fin:

3. L'élève explique la solution trouvée pour calmer sa peur:

   Peu d'informations sont nécessaires, ex.: "Je me suis endormie dans le lit de ma mère".

Forme - Manière de dire

1. Les structures de phrases sont correctes:

   L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si les structures de phrases utilisées ont bien servi l'intention de communication ou si elles ont nui en créant des "bruits" parasites au message.

2. Le vocabulaire est correct:

   L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si le vocabulaire utilisé a bien servi l'intention de communication.

3. L'intonation et le débit sont adaptés au discours:

   Cela signifie que les éléments paralinguistiques soutiennent le climat de peur (intonation grave, pauses entraînant l'effet de mystère, etc.)

EXPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION
(suite)

Notons que si l'élève ne respecte pas le thème de l'activité, on cotera que les détails n'ont jamais leur raison d'être.

Fin:

J. L'élève explique la solution trouvée pour calmer sa peur:

Peu d'informations sont nécessaires, ex.: "Je me suis endormie dans le lit de ma mère".

Forme - Manière de dire

1. Les structures de phrases sont correctes:

L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si les structures de phrases utilisées ont bien servi l'intention de communication ou si elles ont nui en créant des "bruits" parasites au message.

2. Le vocabulaire est correct:

L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si le vocabulaire utilisé a bien servi l'intention de communication.

3. L'intonation et le débit sont adaptés au discours:

Cela signifie que les éléments paralinguistiques soutiennent le climat de peur (intonation grave, pauses entraînant l'effet de mystère, etc.)

3.3 Activités d'évaluation: Discours incitatif (Convaincre)

3.3.1 "Pour la fête, nous devrions..."

Objets d'évaluation

- Formuler deux arguments qui sont de véritables justifications.
- Apporter deux arguments qui sont plausibles et qui tiennent compte des goûts spécifiques des interlocuteurs.
- Regarder son auditoire.

Matériel

Aucun.

Mise en situation

L'enseignante explique qu'elle aimerait organiser une activité spéciale pour une fête qui s'en vient (St-Valentin - Pâques - Fin d'année...). Elle voudrait que ce soit une activité que les élèves eux-mêmes auraient choisie et qui plairait à l'ensemble de la classe.

Elle propose que les élèves présentent chacun une activité qu'ils tenteraient de faire accepter par les autres. Il s'agit de convaincre l'ensemble de la classe en présentant des arguments qui font la preuve que leur proposition est la plus appropriée.

La classe pourrait se transformer en assemblée plénière où chacun fait des propositions qu'il tente de défendre.

À la fin des exposés, il y aurait un vote secret organisé pour connaître la faveur de l'assemblée... Naturellement, l'enseignante se réserve le droit de véto pour prendre la décision finale!

Consignes préalables

L'enseignante explique ses attentes face aux objectifs de l'activité (objets d'évaluation). Elle fait un retour sur ce qu'est un argument véritable (différent de l'opinion et du fait). De plus, le contenu de l'argument doit être plausible et positivement reçu par les interlocuteurs pour avoir du poids. Elle insiste sur l'importance de regarder son auditoire pour les convaincre.

L'enseignante doit clairement expliquer les contraintes de l'activité. Par exemple, elle peut tenir à ce que la proposition présentée n'entraîne aucun coût monétaire et que cette dernière implique la participation de toute la classe.

Les élèves auront une soirée pour réfléchir. Ils auront alors à faire leur choix d'activité et à préparer deux arguments pour le justifier. (Pour aider les enfants à faire un choix, on peut faire un "brain-storming" d'idées d'activités au tableau).

Déroulement de l'activité proprement dite

L'enseignante indique le déroulement de chacun des exposés: l'élève annonce son choix d'activité, il annonce la venue de chacun de ses arguments avant de les présenter puis il conclut sa présentation. Elle permet aux enfants de réfléchir avant de procéder à l'activité, et de poser des questions sur les objectifs de l'évaluation, s'il y a lieu.

Il est important que celui qui justifie sa proposition puisse voir toute la classe. On peut former un cercle ou laisser aux enfants le choix de s'installer de la façon qui conviendrait le mieux à leur discours.

L'enseignante déclare l'assemblée plénière ouverte et incite l'assistance à respecter les propositions amenées. Il est préférable que celle-ci n'intervienne pas après les exposés afin de ne pas fausser l'évaluation.

Évaluation

Étant donné que la grille d'évaluation suit le déroulement des exposés et que plusieurs critères sont dichotomiques (oui ou non), il est possible de cocher en cours d'exposé. L'enseignante n'aura qu'à compléter celle-ci après chacun des exposés.

Grille d'évaluation- Discours incitatif

" Pour la fête nous devrions..."

/60 **Contenu - Choix de l'information**

1. L'élève annonce un choix d'activité qui tient compte des contraintes établies: OUI 5 / NON 0

2. **Premier argument:**
   a) L'élève annonce la venue de son premier argument: OUI 5 / NON 0
   b) Ce que l'élève présente comme argument est: Une véritable justification 6 / Opinion / fait 0
   c) L'argument tient compte des goûts des interlocuteurs: OUI 5 / NON 0
   d) L' argument est plausible et/ou réaliste: 8 6 4 2 0 (très — pas du tout)

3. **Deuxième argument:**
   a)L'élève annonce la venue de son deuxième argument: OUI 5 / NON 0
   b) Ce que l'élève présente comme argument est: Une véritable justification 6 / Opinion / fait 0
   c) L'argument tient compte des goûts des interlocuteurs: OUI 5 / NON 0
   d) L'argument est plausible et/ou réaliste: 8 6 4 2 0 (très — pas du tout)

4. L'élève conclut sa présentation: OUI 7 / NON 0

/40 **Forme - Manière de dire**

1. Les structures de phrases sont correctes: 10 8 6 4 2 (toujours — rarement)
2. Le vocabulaire est correct: 10 8 6 4 2 (toujours — rarement)
3. L'intonation est adaptée au discours: 10 8 6 4 2 (toujours — rarement)
4. Le contact visuel avec les interlocuteurs est constant: 10 8 6 4 2 (toujours — rarement)

Total: _____ %

Nom: _____

EXPLICATIONS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

Contenu - Choix de l'information

1. L'élève annonce un choix d'activité qui tient compte des contraintes établies:

   L'activité proposée ne doit pas nécessiter de coût et doit permettre la participation de toute la classe.

2.Premier argument:

a) L'élève annonce la venue de son premier argument:

   L'élève doit aviser son auditoire qu'il présente son premier argument. Ainsi la compréhension de l'exposé de même que la tâche de l'évaluatrice en sont facilitées. Cela permet aussi de mettre en évidence la différence entre les deux arguments présentés.

b) Ce que l'élève présente comme un argument est une véritable justification:

   Quand l'élève justifie sa position en faisant la preuve, la démonstration qu'il a raison, il y a argumentation. De façon formelle, on ne peut considérer un simple jugement personnel ou une constatation de faits donnés sans explication comme étant un argument.
   Par exemple, un enfant propose d'aller au Jardin botanique.

   Jugement: "Cela serait intéressant d'y aller parce que c'est beau."

   Fait: "On devrait y aller car il y a beaucoup de fleurs."

   Justification: "On devrait y aller une fois pour toute parce que Gisèle nous en a souvent parlé cette année, comme ça on pourrait constater nous-mêmes si c'est aussi grand, aussi beau et s'il y a tant d'espèces de fleurs que ça?"

Il ne s'agit pas ici de juger de la force de l'argumentation mais simplement d'identifier s'il y en a une.

c) L'argument tient compte des goûts des interlocuteurs:

Un des facteurs pour juger la qualité du contenu de l'argument est de vérifier si la justification de la demande est évaluée positivement par les interlocuteurs.

Par exemple, un enfant qui proposerait de faire une session d'improvisation parce que cela demande beaucoup de concentration et qu'ils ont encore à apprendre à ce niveau pourrait avoir peu de succès auprès de ses interlocuteurs (...selon le groupe d'élèves et le contexte).

d) L'argument est plausible ou réaliste:

La justification de la demande doit être plausible ou réaliste pour être efficace.

Par exemple, un enfant propose de faire des présentations d'élèves à la manière de l'émission "Club Sandwich" parce que c'est facile, "ça sort tout seul les farces et tout le monde peut rire". Cette justification n'est pas nécessairement plausible car ce ne sont pas tous les élèves qui ont le sens de l'humour.

De même, un enfant propose de faire un pique-nique parce qu'on pourra y faire toutes les activités déjà proposées (improvisation, baseball, déguisement avec parade, "Club Sandwich", chasse aux trésors...). Cette justification n'est pas réaliste car il est impossible de faire toutes ces activités en une seule après-midi.

3.Deuxième argument:

Les critères d'évaluation qui ont servi pour le premier argument, sont utilisés.

EXPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION
(suite)

---

4. L'élève conclut sa présentation:

L'élève insiste sur le bien-fondé de sa proposition ou résume l'essentiel de son argumentation pour clore son exposé. Ce point n'a pas besoin d'être long.

Forme - Manière de dire

1. **Les structures de phrases sont correctes:**

Les structures de phrases inhérentes à l'exposé de justification sont parfois plus complexes. Elles sont souvent composées de plusieurs propositions insérées dans la phrase. L'évaluatrice juge donc les performances selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle).

2. **Le vocabulaire est correct:**

L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si le vocabulaire utilisé a bien servi l'intention de communication.

3. **L'intonation est adaptée au discours:**

L'intonation employée est très importante pour convaincre. L'élève devra utiliser un ton animé qui pourra varier tout au long de son exposé selon qu'il présente son argument ou qu'il conclut sa présentation.

4. **Le contact visuel avec les interlocuteurs est constant:**

L'élève regarde les membres de sa classe lorsqu'il présente son exposé, puisque ce sont eux qu'il doit convaincre.

3.3.2 "Maman, papa, est-ce que je peux ?"

Objets d'évaluation

- Formuler une demande.

- Formuler des arguments réels.

- Adapter son argumentation à l'interlocuteur (cf. les quatre niveaux d'adaptation présentés dans la grille d'évaluation).

Matériel

Languettes de papier.

Mise en situation

L'enseignante peut se servir d'une expérience vécue en classe où un enfant devait réussir à convaincre quelqu'un. Elle ramène alors les particularités du discours incitatif qui ont déjà été travaillées en classe. Elle propose de faire des jeux de rôles à deux personnages où un enfant et un parent tentent de se convaincre.

Consignes préalables

L'enseignante fait réfléchir les enfants individuellement sur des moments où ils ont eu à convaincre leurs parents.

L'enseignante regroupe les enfants deux à deux et leur demande de trouver une situation commune où ils ont eu à convaincre leurs parents. Ils l'inscrivent sur une languette de papier qu'elle ramassera, ex.:

"Est-ce que je peux sortir dehors?"
"Est-ce que je peux me coucher plus tard?"

Avant de passer à l'activité proprement dite, l'enseignante explique aux enfants ses attentes face aux objectifs de l'activité (objets d'évaluation). Elle insiste sur ce que signifie une bonne argumentation. (Ex.: formuler des argu-

ments qui tiennent compte des raisons pour lesquelles le parent refuse. Faire la distinction entre une opinion et un argument).

Déroulement de l'activité proprement dite

L'enseignante pige une languette de papier où est inscrit un thème afin de déterminer l'équipe qui fera le jeu de rôles.

Les comédiens ont trente secondes pour décider quel rôle ils joueront respectivement (parent ou enfant), et pour se consulter sur le type d'argumentation possible. Il est important que les deux comédiens argumentent, autant l'enfant que le parent. Chacun des deux enfants doit convaincre l'autre de son idée. Le jeu de rôles en sera d'autant plus riche.

Des consignes de mise en scène pour le jeu de rôles peuvent aider à rendre la situation plus réelle ou signifiante.

Ex.: Au début, le parent sera seul. Il mimera une action qu'il fait souvent à la maison. (Il est souvent utile d'imposer aux élèves de mimer une action avant de commencer à parler afin de leur permettre de se concentrer). Après un certain temps, l'élève qui joue le rôle de l'enfant entre pour faire sa demande.

Quand le jeu de rôles est terminé, l'enseignante peut faire un relevé des arguments émis de part et d'autre avec l'aide des enfants-spectateurs. Ceci l'aidera pour évaluer. Il ne s'agit pas ici de faire une objectivation, mais seulement un constat de faits. Ce genre d'activité permet aux spectateurs d'être plus attentifs.

Évaluation

L'enseignante, selon son habileté, pourra évaluer celui qui tient le rôle de l'enfant seulement ou les deux partenaires à la fois... puisqu'ils devaient tenter de s'influencer mutuellement.

Elle pourra profiter du temps réservé à la consultation pour le prochain jeu de rôles afin de remplir la grille d'évaluation.

Grille d'évaluation- Discours incitatif

" Maman, papa, est-ce que je peux ?"

/60 **Contenu - Choix de l'information**

1. L'élève formule sa demande :

OUI	NON
3	0

2. L'élève fait preuve d'une bonne écoute (réplique, pose des questions):

16 — 12 — 8 — 4 — 0

toujours — jamais

3. Les répliques de l'élève sont de véritables arguments:

16 — 12 — 8 — 4 — 0

toujours — jamais

4. Ce qui tient compte d'argument-clé:

25 — 20 — 15 — 10

Procure un bénéfice à l'interlocuteur — Répond aux objections de l'interlocuteur — Est une insistance auprès de l'interlocuteur — Est une simple demande

/40 **Forme - Manière de dire**

1. Les structures de phrases sont correctes:

10 — 8 — 6 — 4 — 2

toujours — rarement

2. Le vocabulaire est correct:

10 — 8 — 6 — 4 — 2

toujours — rarement

3. L'intonation est adaptée au discours:

20 — 16 — 12 — 8 — 4

toujours — rarement

Total: _____ %

Nom: _____

EXPLICATIONS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

Contenu - Choix de l'information

1. L'élève formule sa demande:

   Celui qui joue le rôle de l'enfant exprime d'une façon claire et précise le sujet de sa demande. Dans le cas où on évalue aussi celui qui joue le rôle du parent, ce critère sera modifié. On évaluera alors si le parent formule clairement son refus face à la demande.

2. L'élève fait preuve d'une bonne écoute:

   Pour convaincre, il faut être sensible à l'opinion de son interlocuteur et à ses réticences. L'élève doit donc être attentif aux répliques qui lui sont données. Il pourra même formuler des questions pour essayer de comprendre la position de l'autre.
   Ex.: "Pourquoi tu ne veux pas que j'aille jouer dehors?"

3. Les répliques de l'élève sont de véritables arguments:

   Il s'agit ici d'évaluer s'il y a eu ou non des arguments apportés par l'élève. Quand l'élève justifie sa position en faisant la preuve, la démonstration qu'il a raison, il y a argumentation. De façon formelle, on ne peut considérer un simple jugement personnel ou une constatation de faits donnés sans explication comme étant un argument.

   Par exemple, une mère refuse que son enfant aille jouer dehors après l'école. La réponse de l'enfant peut prendre plusieurs formes.

   Jugement: "J'aime ça faire de la bicyclette dans la ruelle".

   Fait: "J'ai une bicyclette neuve".

   Justification: "Tu m'as acheté une bicyclette neuve parce que j'avais eu un bon bulletin, et tu m'empêches de m'en servir!".

Il ne s'agit pas ici de juger de la qualité de l'argumentation face à l'interlocuteur, mais simplement d'identifier s'il y en a une. La justification citée en exemple peut être inefficace si l'objection de la mère est basée sur la quantité de devoirs à faire ce soir-là, mais c'est quand même une justification.

Remarque: le niveau d'exigences face à l'argumentation varie selon l'âge et le milieu des enfants. Pour les plus jeunes, tout ce qui n'est pas une reformulation de la demande pourrait être considéré comme une argumentation.

4. L'argument-clé tient compte de l'interlocuteur:

L'argument-clé est celui qui a été le plus fort, le plus adapté à l'interlocuteur. Il s'agit ici de mesurer le niveau d'adaptation à l'interlocuteur que possède cet argument. (Échelle de Burke, J.A., Clark, R.A. (1980)).

- Une simple demande:

L'élève ne fait que répéter sous différentes formes la demande. À ce niveau, il n'y a pas de justification. Par exemple, dans la situation suggérée plus haut où l'enfant demande à sa mère d'aller jouer dehors après l'école, l'élève peut répliquer sans cesse: "Je veux y aller bon!".

- Une insistance auprès de l'interlocuteur:

La demande de l'enfant n'est encore basée que sur ses propres intérêts sans tenir compte de ceux de son interlocuteur. L'élève pourra insister, faire du charme, des promesses impossibles et même des menaces. Par exemple, "Maman, je veux vraiment aller jouer dehors... Est-ce que je peux? S'il vous plaît... Si tu me permets d'y aller j'aurai 100% dans mon prochain bulletin...OK?"

- Une réponse aux objections de l'interlocuteur:

L'élève tient compte dans son argumentation du point de vue de l'autre. Il pourra partir des réticences de

son interlocuteur en lui proposant des alternatives, en les réfutant ou même en faisant des compromis. Par exemple, "Si je vais jouer dehors, ça va me changer les idées. On a travaillé fort à l'école aujourd'hui...et après le souper je ferai mes devoirs plus rapidement".

- Un bénéfice à l'interlocuteur:

L'élève s'adapte à la vision de l'autre, en lui faisant savoir les avantages que ce dernier aurait, s'il acquiesçait à sa demande. Par exemple, "Maman, tu me dis toujours que je suis dans tes jambes à l'heure du souper. Ce soir, en plus, j'ai besoin de toi pour faire mes devoirs. On pourra s'asseoir tranquille ensemble après le souper".

Forme - Manière de dire

1. Les structures de phrases sont correctes:

L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si les structures de phrases utilisées ont bien servi l'intention de communication ou si elles ont nui en créant des "bruits" parasites au message.

2. Le vocabulaire est correct:

L'évaluatrice juge selon la norme d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si le vocabulaire utilisé a bien servi l'intention de communication.

3. L'intonation est adaptée au discours:

L'intonation employée est très importante pour essayer de convaincre. L'élève doit utiliser un ton animé qui pourra varier tout au long du jeu de rôles selon les

différentes situations qui se présentent. Le ton de la demande elle-même sera certainement différent de celui utilisé au cours de l'argumentation.

3.4 Activité d'évaluation: Discours narratif (poétique)

3.4.1 "Un spectacle de marionnettes"

Objets d'évaluation

- Identifier son personnage.

- Présenter un trait de caractère du personnage qui est signifiant.

- Au début: Identifier le lieu de l'action.
  Placer le personnage en action.

- Au milieu: Amener un problème.
  Tenter de trouver des solutions.

- À la fin: Trouver une solution définitive.
  Expliquer la raison de la sortie.

- Utiliser un volume de voix et une intonation appropriés au contexte.

Matériel

- Marionnettes fabriquées au cours d'arts plastiques.
- Castelet: On peut fabriquer un castelet en tournant une table sur le côté. On peut aussi utiliser quatre petites tables pliantes qu'on retrouve dans les classes de maternelle et qu'on dispose l'une à côté de l'autre dans leur position verticale, fermée. Il est important d'avoir assez d'espace derrière le castelet.

  Note: Pour les pratiques, on peut jouer derrière un pupitre.

Mise en situation

L'enseignante discute avec ses élèves d'un spectacle qu'ils ont déjà vu. Elle leur propose de monter un spectacle pour les élèves d'une autre classe à l'occasion d'une fête (Noël, Pâques, St-Valentin...). Elle leur explique l'échéancier.

Consignes préalables

L'enseignante propose que chacun des enfants choisisse un personnage de bandes dessinées ou de télévision. Ainsi, chacun des spectacles sera construit à partir de la rencontre insolite de deux personnages, Ex.: R2D2 avec Blanche Neige, Le Grand Schtroumph avec Pinocchio.

L'enseignante explique les contraintes. Par exemple, il est suggéré d'interdire les scènes de bataille dans le scénario.

L'enseignante spécifie ses attentes face au scénario (objets d'évaluation). Par exemple, elle précise qu'au début de l'histoire le lieu où se passe l'action doit être mentionné et que le ou les personnages en place doivent être engagés dans une action. Elle peut guider les enfants en leur donnant une structure de scénario. Il pourrait, par exemple, y avoir un problème qui survient, des tentatives de solutions qui ne règlent pas le problème, la présence d'une solution définitive et, à la fin, une raison pour faire disparaître les marionnettes.

L'enseignante peut fournir une fiche-synthèse incluant toutes les exigences face au scénario pour permettre aux enfants d'écrire les grandes lignes de leur histoire. Par contre, le dialogue entre les personnages ne doit pas être écrit car cela fausserait l'essence même de l'activité de communication orale et la réduirait en activité de lecture "vivante" apprise par coeur. Il est préférable de faire improviser le dialogue à partir du contexte de l'histoire, ce qui favorisera une situation signifiante de communication orale.

Chacun des critères à évaluer doit avoir été travaillé au préalable, soit à l'intérieur des autres activités narratives déjà exploitées en classe, soit dans la préparation même du spectacle. Par exemple, il faudrait prévoir des activités pour travailler les caractéristiques spécifiques des personnages (ex.: fiches de personnages). De même, les séances de pratiques doivent permettre l'objectivation nécessaire aux apprentissages. Ces dernières peuvent se faire en jumelant deux équipes ou encore avec toute la classe.

Voici un exemple d'échéancier déjà expérimenté:

1re semaine: Travail sur les caractéristiques du personnage.

2e semaine: Jeux créatifs pour stimuler des mises en situation qui présentent la rencontre insolite de deux personnages.

3e semaine: Travail sur le déroulement des scénarios (fiche-synthèse décrivant ce qu'on s'attend à retrouver au début, au milieu et à la fin de l'histoire).

4e semaine: Pratiques en sous-groupes avec les marionnettes pour objectiver sur la forme.

Déroulement de l'activité proprement dite

Les équipes qui présentent leur spectacle peuvent être choisies au hasard, au fur et à mesure du déroulement de l'activité.

On peut demander aux enfants de faire une courte présentation avant leur spectacle (le titre du scénario, leur nom, le nom de leur marionnette, etc.)

À la fin de chacun des spectacles, un enfant peut demander les commentaires des spectateurs invités.

Évaluation

Lors de la présentation des spectacles, l'enseignante complète la grille d'évaluation pour chacun des enfants. Étant donné qu'elle doit évaluer deux enfants à la fois, elle pourrait se faire aider par l'enseignante en charge de la classe de spectateurs. Chacune des enseignantes pourrait ainsi évaluer un des enfants ou encore, la deuxième enseignante pourrait se charger du déroulement du spectacle.

Il est possible de coter en cours de spectacle dès que la manifestation attendue survient, puisque la majorité des critères suivent le déroulement chronologique de l'histoire.

Il est certain que l'enregistrement sur vidéo des spectacles est la situation idéale. Il faciliterait grandement la tâche de l'évaluatrice tout en permettant de faire une objectivation étoffée avec les enfants un peu plus tard.

Grille d'évaluation- Discours narratif

" Un spectacle de marionnettes"

/60 **Contenu - Choix de l'information**

Personnage

1. L'élève donne le nom de son personnage ou de l'autre personnage: OUI 5 / NON 0

2. L'élève présente un trait signifiant du caractère de son personnage: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (très / peu) — 0 (absence de trait)

Histoire

Au début:

1.a) L'élève identifie le lieu de l'action: OUI 5 / NON 0

b) L'élève engage son personnage dans une action: OUI 5 / NON 0

Au milieu

2.a) Le problème à résoudre est amené de façon: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (très satisfaisante / peu satisfaisante) — 0 (absence de problème)

b) Les tentatives de solutions proposées sont pertinentes: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (très / peu) — 0 (absence de tentatives de solution)

A la fin:

3.a) La solution définitive est justifiée: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (très / peu) — 0 (absence de solution)

b) La raison de la sortie du personnage est donnée: OUI 5 / NON 0

/40 **Forme - Manière de dire**

1. Les structures de phrases sont correctes: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours / rarement)

2. Le vocabulaire utilisé convient au thème: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours / rarement)

3. Le volume est approprié: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours / rarement)

4. L'intonation est appropriée: 10 — 8 — 6 — 4 — 2 (toujours / rarement)

Total: _____ %

Nom: _____

EXPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

Contenu - Choix de l'information

Personnage

1. L'élève donne le nom de son personnage ou de l'autre personnage:

   Le nom de chacun des personnages doit avoir été mentionné au moins une fois au cours de l'histoire. L'élève pourra s'identifier lui-même. Par exemple, le Grand Schtroumph pourrait se dire: "Le Grand Schtroumph trouve des solutions à tout! J'ai toujours réussi et je réussirai encore!"

   Les deux élèves concernés dans le scénario pourront préférer nommer l'autre personnage (ce qui est plus facile). Par exemple, Candy et le capitaine Cosmos pourraient se dire: "Bonjour Capitaine Cosmos, je vous ai attendu pendant une heure. - Oh! Candy, excuse-moi, mon tracteur était en panne!"

2. L'élève présente un trait signifiant du caractère de son personnage:

   Au cours du scénario, le spectateur doit reconnaître un trait de la personnalité du personnage. Ce trait doit être caractéristique voire spécifique au personnage en question. Exemple, si on présente Pinocchio, il est important qu'au cours de l'histoire il soit question de mensonges. Si Pinocchio était simplement présenté comme un enfant, ce trait serait beaucoup moins signifiant.

Histoire

Au début:

1.a) L'élève identifie le lieu de l'action:

   Le spectateur arrive à saisir où se déroule l'action soit par une affirmation directe (ex.: "Que j'aime ça

me promener en forêt!") ou indirecte (ex.: "En attendant, je vais regarder la télévision").

b) L'élève engage son personnage dans une action:

L'action de départ n'est pas en rapport direct avec l'intrigue, il s'agit ici de permettre aux personnages d'installer le scénario (caractère, lieu, temps) et de permettre une plus grande fluidité verbale dès le début sans pour autant entrer directement dans la problématique centrale.

Au milieu:

2.a) Le problème à résoudre est amené de façon satisfaisante:

La manifestation du problème s'enchaîne bien avec l'action en cours. L'explication de la problématique est claire.

b) Les tentatives de solutions sont pertinentes:

Ces dernières ont un sens par rapport à la problématique soulevée.

À la fin:

3.a) La solution définitive est justifiée:

Que la problématique soit réglée pour le meilleur ou pour le pire, la solution entreprise est logique.

b) La raison de la sortie du personnage est donnée:

Chacun des personnages justifie son départ clairement en donnant une raison qui lui permet de partir du lieu où se jouait le scénario.

Ex.: "Il faut que je rentre, ma mère m'attend".
"J'avais promis d'aller rejoindre mon frère à la garderie".
"Il faudrait aller se coucher, demain sera une grosse journée!"

Forme - Manière de dire

1. Les structures de phrases sont correctes:

   L'évaluatrice juge selon les normes d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si les structures de phrases utilisées ont bien servi l'intention de communication ou si elles ont nui en créant des "bruits" parasites au message.

2. Le vocabulaire utilisé convient au thème:

   L'évaluatrice juge selon les normes d'usage du groupe d'âge des élèves concernés (à partir de son expérience personnelle). Il s'agit d'évaluer globalement si le vocabulaire utilisé a bien servi à faire passer l'histoire.

3. Le volume est approprié:

   Le spectacle doit être audible par tous les spectateurs. Les comédiens doivent projeter fortement leur voix à cause du castelet.

4. L'intonation est appropriée:

   L'intonation est le facteur primordial qui rend le scénario vivant et intéressant.

ANNEXES

ANNEXE I

Liste de phénomènes linguistiques à plus forte probabilité d'occurrence selon les types de discours

Cette liste a été élaborée à partir du document de Josée Valiquette (1979): Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. Collection SREP, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Fonction expressive

- Vocabulaire de type connatif (reflétant une tendance à charger les mots d'un sens subjectif, vague, imprécis, imagé. Ex.: une foule immense.)
- Verbes exprimant des jugements, des opinions (croire, penser...).
- Attributs et adverbes d'intensité (très heureuse, extrêmement gentil).
- Pronoms personnels de première et deuxième personnes (Je, tu, nous, vous).
- Temps présent pour exprimer une émotion.
- Passé composé et imparfait pour relater une expérience vécue.

Fonction informative

- Effacement du "je". Par conséquent, tournures impersonnelles, pronoms neutres, utilisation du pronom personnel à la troisième personne.
- Vocabulaire de type dénotatif (signification précise reconnue par le dictionnaire).

- Diminution des termes abstraits et qualificatifs vagues (ex.: chaleur, santé, lointain, affreux).

- Pour la caractérisation: complément du nom (ex.: le roi des animaux), relative explicative (ex.: les lions qui habitent en Asie).

- Pour l'expression de la circonstance: la gérondive (ex.: en approchant du point d'eau...), la subordonnée (ex.: ...quand il sort chercher sa nourriture).

- Procédés particuliers: tableaux, schémas, etc.

Fonction persuasive

- Verbes typiques: proposer, constater, suggérer, falloir.

- Adjectifs et adverbes mélioratifs: superbe, incroyable, de façon indiscutable, absolument.

- Pronoms personnels à la deuxième personne (tu, vous).

- Introducteurs de complexité exprimant l'opposition (par contre, à l'opposé, malgré...), la conséquence (si, alors, pourquoi...), l'addition (quant à, pour sa part, non seulement...).

- Subordonnées complexes.

- Procédés de suggestion: la litote ("il n'est pas bête"), les comparaisons et métaphores, l'hyperbole ("mourir de peur").

- Procédés de mise en relief. Accentuation de l'intonation et du geste pour souligner l'importance de l'idée.

ANNEXE II

Adaptation des grilles d'évaluation en fonction d'un bulletin descriptif

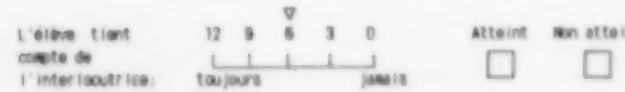
Le mode de consignation des résultats préconisé dans un bulletin descriptif est tout à fait approprié aux grilles d'évaluation proposées dans ce document, étant donné qu'elles sont basées fondamentalement sur une approche critériée.

Procédure

1. Établir des seuils de réussite

   Pour ce faire, il faut d'abord déterminer pour chacun des critères évalués, l'exigence minimale requise, compte tenu du degré des élèves. Puisque le Programme de français ne les fixe pas de façon spécifique, ces seuils de réussite peuvent être déterminés par des spécialistes de contenu, en l'occurrence des conseillers pédagogiques, ou plus simplement, par un groupe d'enseignantes d'un même niveau.

   Par exemple, un critère évalué dans l'activité "Un enregistrement secret" pourrait être traité de la façon suivante:



   En 3e année, on pourrait exiger le 6 comme seuil de réussite. Ainsi, l'élève ayant obtenu un 6 ou plus aurait atteint cet objectif. Pour un élève de 5e année, on pourrait toutefois exiger minimalement un 9 ou un 12 pour réussir.

   Pour plus de clarté, il serait pratique d'indiquer sur l'échelle, le seuil de réussite exigé. De même, on pourrait ajouter des cases, comme dans l'exemple ci-dessus, pour désigner si l'objectif a été atteint ou non, ce qui faciliterait le jugement global de la communication à l'étape subséquente.

2. Porter un jugement global sur la communication orale

À cette étape, il s'agit de juger l'ensemble de la communication orale en fonction d'une échelle basée sur le nombre de critères réussis (ou d'objectifs atteints) lors d'une activité d'évaluation. La légende utilisée pour qualifier cette échelle pourra être composée de la même terminologie que celle utilisée dans le bulletin descriptif en vigueur. Ainsi cette opération permettra la consignation des résultats au bulletin.

Exemple: A: L'enfant dépasse largement les exigences fixées...
(si 7 critères sur 7 ont été atteints)

B: L'enfant dépasse les exigences fixées...
(si 6 critères sur 7 ont été atteints)

C: L'enfant répond aux exigences fixées...
(si 5 critères sur 7 ont été atteints)

D: L'enfant éprouve un peu de difficulté à répondre aux exigences fixées...
(si 4 critères sur 7 ont été atteints)

E: L'enfant éprouve beaucoup de difficulté à répondre aux exigences fixées...
(si 3 critères ou moins ont été atteints)

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

BLOOM,L., LAHEY, M.(1978), Language Development and Language Disorders, Wiley & Sons Inc.

BURKE,J.A., CLARK,R.A.(1980), The Development of Persuasive Skills: A Research Summary with a Discussion of Pedagogical Implications, Annual Meeting of the Speech Communication Association, New York.

CHAMBERLAND,P.(1984), Grille d'évaluation sommative en oral, C.É.C.M., (inédit).

DELOLME,M.A.(1984), Quatratout, Publications Graficor Inc., Varennes.

DULUDE,F.(1984), Évaluer l'oral, quand?, comment?, pourquoi?, Québec Français, no. 55, p.48-52.

EMIRKANIAN,L., DUBUISSON,C., BOULANGER,A. (1982), La performance de l'enfant du primaire dans différents types de discours à l'oral, Revue de l'Association Québécoise de linguistique, Vol. 2, p.57-72.

EMIRKANIAN,L., DUBUISSON,C.(1982), Des enfants argumentent, informent, racontent...., PPMF-UQUAM.

GAOUETTE,D.(1986), Vivre vraiment la communication orale, est-ce plus efficace que l'enseigner?, Québec Français, no. 61, p.27-30.

GERVAIS,F.(1986), Critères et interrogations pour évaluer un exposé oral, Liaisons, vol. 10, no. 2, p.9-12.

LABONTÉ,C., MARTIN,S.(1984), Intervention orthophonique à caractère pragmatique auprès de deux enfants accusant un retard de développement global, Travail dirigé présenté à l'Université de Montréal.

McCAFFREY,A.(1980), Testing a Model of Communicative Competence in the Classroom, Final Report, Judge Baker Guidance Center, Boston, Mass.

M.É.Q.(1979), Programme d'études - Primaire - Français, Gouvernement du Québec.

M.É.Q.(1984), Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, Gouvernement du Québec, 16-7215.

M.É.Q.(1983), Réflexion sur la notation, la consignation et la transmission des résultats scolaires d'évaluation formative et d'évaluation sommative, classes du primaire, Gouvernement du Québec, 16-7509.

M.É.Q.(1984), Évaluation de la communication orale, Projet de soutien pédagogique à la Commission scolaire Valin, Direction régionale de Montréal.

M.É.Q.(1986), no.7, Le bulletin descriptif et ses documents d'accompagnement. Le bulletin descriptif. Une conception renouvelée du bulletin scolaire, Gouvernement du Québec, 16-7273-07.

MILOT,J.-G.(1982), L'évaluation, une réalité à cerner, Québec Français, no. 46, p.54-58.

REED,L.(1983), Assessing Children's Speaking, Listening, and Writing Skills. The Talking and Writing Series, K-12: Successful Classroom Practices, Department of Education, Washington, D.C.

SARRAZIN,C., MORISSETTE,A.(1982), Intervention orthophonique axée sur la pragmatique et la sémantique avec un groupe d'enfants, travail dirigé présenté à l'Université de Montréal.

SKULL,J.(1979), Function as a Determinant of Speech Productions - Implications for Language Development in Schools, Conference on Developing Oral Communication Competence in Children, Australia.

TOUGH,J.(1979), Talk for Teaching and Learning, School Concil Communication Skills Project: 7-13, London.

VALIQUETTE,J.(1979), Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Collection SREP, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

WILKINSON,A.(1975), Language and Education, Oxford Studies in Education.

WOOD,B.S.(1983), Oral Communication in the Elementary Classroom. The Talking and Writing Series, K-12: Sucessful Classroom Practices, Department of Education, Washington, D.C.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à l'élaboration de ce document. Un merci spécial aux enseignantes qui ont si généreusement accepté de travailler à l'expérimentation de certaines activités d'évaluation: Pauline Devantary, de l'école René-Guénette, ainsi que Gisèle Lamothe et Colette Binette de l'école Baril. Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance aux conseillères et conseillers pédagogiques qui m'ont accordé leur appui et leur collaboration, et plus particulièrement, Gisèle Magny, Sylvie Gagnon, Lizette Gagné-Néron, Yolande Charbonneau, Jean-Pierre Issenhuth, Marcel Pennors et Pierre Chamberland. Je ne voudrais pas oublier Jean-Guy Milot, coordonnateur, pour sa disponibilité, ainsi que Lucie Renaud, orthophoniste. Finalement, je présente mes remerciements à Diane Provençal, docimologue, pour son support inestimable et à Johane Tremblay, superviseure du projet pour son soutien et son encouragement constants.